Educar FCE

15ª EDIÇÃO

OUTUBRO DE 2018



PENSAR, CRIAR E PRODUZIR

O CONHECIMENTO EFICIENTE SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Brincar: uma proposta educativa

O uso da poesia na alfabetização

Branca de neve no divã

Professor coordenador e os desafios na escola inclusiva

ISSN 2447-7931

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS


AUDERE EST FACERE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

ERRATA

Edição Agosto/2018 - vol.14
p.10 e 1988 - onde se lê - VALÉRIA SANTOS MARIANO;
leia-se - VALÉRIA DOS SANTOS MARIANO

EDITORIAL

Os programas de compliance também são empregados como um instrumento eficiente no implemento de normas regulatórias das Instituições de Ensino Superior (IES). A criação de um programa de compliance para uma instituição educacional consente um proveito direto de confiabilidade mediante aos consumidores, fornecedores, e órgãos reguladores, além de aperfeiçoar os níveis de governança, e o efeito disso pode ser visto no aumento da eficiência e da melhoria nos serviços prestados.

A inclusão dos serviços de compliance permite a criação de mecanismos claros para blindar a IES, servindo de instrumento para encorajar decisões por parte do mantenedor e almejando melhorar o desempenho da IES pela diminuição de possíveis impactos de perdas.

Conhecer, compreender e saber atuar conforme as normativas de legislação educacional é um benefício para a IES. Mediante um apanhado de normas legais, a IES que dominar as possibilidades de agir por meio das legislações poderá inovar e operar de forma mais flexível. A falta de conhecimento da norma pode acarretar a supervisão ou monitoramento da IES.

A adoção do programa de integridade e compliance permitirá que as instituições prevejam os riscos e impeçam processos de supervisão e monitoramento previstos na legislação.

Jacklinne Petra Cruz Iwai
Compliance
Formada em Gestão Financeira- CRA/SP 6-004736
Gestão Financeira – Formada pela Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)
MBA em Controladoria de Empresas pela Universidade Paulista (Unip)
Curso de Finanças pela University of La Verne - CA

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Alves Farias
Cláudia R. Esteves
Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan
Jacklinne Petra Cruz Iwai
Rodrigo Leite da Silva

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Adriana Alves Farias
Rodrigo Leite da Silva

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Eliana Duarte de Souza

PROJETO GRÁFICO

Elizandra Pires

COPYRIGTH

Revista Educar FCE
ISSN 2447-7931
Faculdade Campos Elíseos
(Outubro, 2018) - SP

Publicação Bimestral e multidisciplinar vinculada à Faculdade Campos Elíseos.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

13 **RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA – A IMPORTÂNCIA DESSA PARCERIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALINE LOPES OLIVEIRA

27 **OS ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ARTE NO BRASIL**
ANDRÉIA LOPES BORGES DE SOUSA

41 **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**
ANDRÉIA CRISTINA CÂNDIDO DA SILVA

57 **EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA**
ANDRÉA CRISTIANE PEREIRA

71 **A IMPORTÂNCIA DE SE CONSIDERAR AS DIVERSAS VARIANTES QUE COMPÕEM O QUADRO DISCENTE DAS ESCOLAS**
ANA CRISTINA LEANDRO MANDÚ

79 **BRINCAR: UMA PROPOSTA EDUCATIVA**
ADRIANA LOURENÇO RODRIGUES

89 **DISLEXIA E OUTROS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**
ALESSANDRA PASCHOAL LETTIERI

98 **GESTÃO NA SALA DE AULA: DESAFIO REAL PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**
ANA ROSA DINIZ JUNQUEIRA

105 **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALINE LORIATO ROQUE

111 **DISLEXIA: UM DESAFIO PARA PROFESSORES E ALUNOS**
ANDREIA MANGETTI RIGUETTI

120 **OS JOGOS COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA**
ADINE CORDEIRO DEZORZI

130 **AS QUESTÕES MULTICULTURAIS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**
ADAIDE FARIAS LIMA

140 **PENSAR, CRIAR E PRODUZIR O CONHECIMENTO EFICIENTE SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**
ANDRÉIA GONÇALVES DE AQUINO

151 **MUITO MAIS DO QUE RABISCOS: O VERDADEIRO PAPEL DO DESENHO DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA RODRIGUES

160 **OBRAS DE KANDINSKY**
ADRIANA COSTA LIMA

171 **NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO**
ADRIANA ALVES DE OLIVEIRA

185 **A ARTE NAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**
ADRIANA TATIANA AGUIAR MARQUES ROSOLEN

196 **EDUCAÇÃO ESPECIAL. MAIS QUE UM DIREITO. RESPEITO!**
ADRIANE LUZIA MARTUCCI LIBERATTI

203 **BRINQUEDOTECAS: UM ESPAÇO PARA IMAGINAR, CRIAR E BRINCAR**
ALINE APARECIDA QUINELLO

217 **AS CONTRIBUIÇÕES DOS ALUNOS EM SALA DE AULA NA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA E OS BENEFÍCIOS PARA AMBAS AS PARTES**
ALINE DOS SANTOS DAVI

228 **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO**
ANA FLAVIA SANCHES CARLUCCI

239 **A LUDICIDADE, O BRINCAR NA APRENDIZAGEM**
ANA PAULA MOREIRA

248 **A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA PAULA COSTA SOUZA

264 **AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS**
ANNA RITA DE ALMEIDA

278 **A ARTE NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
ANITA REY SINMON

287 **O PODER DA MÚSICA COMO TERAPIA**
ALDAIR CALCANHO DE OLIVEIRA

298 **A BRINCADEIRA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANTONIA LEDA DO NASCIMENTO XIMENES

306 **O ENSINO NA MODALIDADE EAD– SABERES PROFISSIONAIS EM TRANSMUTAÇÃO**
ARIANE MONTEIRO SIQUEIRA

330 **BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM**
APARECIDA LEMOS HOHMANN

341 **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR**
BARBARA CRISTIANE DE NÓBREGA LAMELZA SILVA

354 **ANÁLISE MUSICAL: A CONSTRUÇÃO DA HARMONIA FUNCIONAL DO "NOTURNO. Op. 9, N°2." DE FRÉDÉRIC CHOPIN EXPLICADA COM BASE NA MORFOLOGIA MUSICAL**
BRUNO ALMEIDA COSTA PENNA

370 **A QUALIDADE DAS RELAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
CAMILA ZEFERINO DE SOUSA

377 **O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA**
CAMILA UENO

387 **A IMPORTÂNCIA DA ROTINA PARA CRIANÇAS DO BERÇÁRIO**
CATIA CRISTINA PIZZOTTI

396 **A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM POR MEIO DA ARTETERAPIA**
CAROLINA BONFIM DE ANDRADE CAMPOS

406 **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CARLA VEIGA PEREIRA CORREA

414 **POSSIBILIDADES DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL-**
CARLEN REGINA BISCHAIN

425 **O LÚDICO COMO PERSPECTIVA TRANSFORMADORA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**
CARMEN ROSA DE OLIVEIRA

434 **O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CLAUDIA BORGES MORENO

444 **ESCOLA E FAMÍLIA UMA PARCERIA NECESSÁRIA À LUZ DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**
CLAUDIA RODRIGUES BARBOSA

455 **A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
CLÁUDIA DA SILVA LIMA MIGUEL

473 **EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS ESCOLARES**
CHRISTINA DE SOUZA RITA

483 **O DESENHO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO PARA UM PSICOPEDAGOGO**
CINTIA FERNANDA ERNESTINA VARÃO

494 **BRANCA DE NEVE NO DIVÃ**
CRISTIANE LUIZA GAVALDON

508 **O DESAFIO DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO**
CRISTIANE MATOS FERREIRA

518 **ESCUTA DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DAYANE PLASTINA DE BARROS GAMARRA

526 **CRECHE: UM DIREITO CONSTITUCIONAL**
DANIELA APARECIDA DA SILVA

536 **O USO DA POESIA NA ALFABETIZAÇÃO**
DANIELA NICOLETTI NEVES PANEQUE

545 **A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**
DANIELA OLIVEIRA JUSTINO

555 **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DANIELA OMENA GUIMARÃES RAMOS

564 **ACIDENTES EM QUADRA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: HÁ COMO EVITÁ-LOS?**
DANIELA ABILA DOURADO ALVES

572 **A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
DALVA APARECIDA CHICARELLI SILVA

582 **A IMPORTÂNCIA DOS ESTÍMULOS COGNITIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DANIELLE JORGE TAVEIRA

590 **A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL: ALGUMAS OBSERVAÇÕES**
DÉBORA PRISCO DA SILVA

599 **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O CAMINHO DA LIBERDADE DA ESCRITA**
DIVANIRA DA SILVA SOUSA

615 **A INFLUÊNCIA DA MÍDIA TELEVISIVA NO COMPORTAMENTO INFANTIL**
ERIKA COSTA GOMES

627 **A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**
EDUARDO CIRIACO PAZ

635 **A NEUROCIÊNCIA PERANTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
EDUARDO PAIVA OLIVEIRA

651 **A PSICOMOTRICIDADE COMO FATOR IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
EDNA DE SOUZA LOPES DE LIMA

661 **GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO E COMPROMISSO DE TODOS NA BUSCA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
ELENICE DE CARVALHO RODA

679 **O BRINCAR NA INFÂNCIA – UM DIREITO CONQUISTADO**
ELCY DOS SANTOS RODRIGUES

688 **INTERFACES ENTRE O ENSINO DA MATEMÁTICA E A NEUROEDUCAÇÃO**
ELISETE WOZNIAK

699 **O DESENHO INFANTIL**
ELIANE FERNANDES DE OLIVEIRA BRAYNER

708 **A IMPORTÂNCIA DE JOGOS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS**
EMÍLIA CAYRES BRANDÃO SOARES

722 **PSICOPEDAGOGIA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO INSTITUCIONAL**
ELIANE DOS SANTOS BREJEIRO

731 **INSERINDO A CRIANÇA ESPECIAL POR MEIO DE BRINCADEIRAS**
ELIANE DIAS NASCIMENTO

744 **O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTE E EDUCAÇÃO**
EVANDRO DE LIMA

754 **O MEC E A REORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR**
EVA SIMÕES RODRIGUES

770 **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, E A LUDICIDADE COMO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA**
FABIANA GODINHO DA SILVA

781 **AS PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO DE ARTES: PRÁTICAS TEATRAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANA MARIA XAVIER DA SILVA

793 **A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA E MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANE ALVES DE LEÃO

806 **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E OS CONTOS DE FADAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS**
FABIANA CRISTINA CIRINO

820 **A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO**
FABIO VALIM DOS SANTOS

838 **A GESTÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIAL E SUSTENTÁVEL**
FÁBIO ROBERTO MANENTE DOS SANTOS

847 **METODOLOGIA DE ENSINO PARA CRIANÇAS AUTISTAS COM O MÉTODO ABA (APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS)**
FÁTIMA APARECIDA DOS SANTOS SILVA

857 **A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FERNANDA RODRIGUES AURELIANO

873 **A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM**
FERNANDA RODRIGUES ARONNE BARROS

886 **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FERNANDA SAMPAIO GOMES

899 **APRENDENDO A ARTE DE ROMERO BRITTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FLÁVIA ROCHA DE OLIVEIRA

909 **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CULTURA E EDUCAÇÃO UMA REFLEXÃO ACERCA DA INDÚSTRIA CULTURAL E DO PAPEL DA EDUCAÇÃO NESSE PROCESSO**
GABRIELA LUISA OLIVEIRA

918 **ARTE E CULTURA NA ESCOLA**
GABRIELA MAZARO PEDROSO

939 **A EDUCAÇÃO PELO PRAZER DE DESENHAR**
GIOVANNA CÉSAR TURCO AGUIAR

952 **A DANÇA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS DE 3 À 6 ANOS**
GIORGIA REGINA AGOSTINHO DO NASCIMENTO

962 **A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**
GISELE CAROLINA DE OLIVEIRA DIAS

975 **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
GLAUCIA DOS SANTOS DE PAULA

982 **EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS A ESSA REALIDADE QUE CARECE DE INCLUSÃO**
GILDA NORTE DE GODOY

990 **ENFERMEIRA, UMA ETERNA EDUCADORA: DA SALA DE AULA À COMUNIDADE**
HELENA FRANCO CALVI ALMEIDA

1003 **COMO ABORDAR O PROCESSO ELEITORAL BRASILEIRO EM SALA DE AULA**
HENRIQUE JOSÉ DA SILVA

1021 **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CORDEL NO ENSINO MÉDIO**
INDIARA DE CASTRO PIACENTE

1031 **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
IVAN JOSÉ DEMARQUE JÚNIOR

1047 **LIMITES E POSSIBILIDADES DA INTEGRAÇÃO EAD - EJA**
ILZA RODRIGUES FERREIRA

1062 **OS DESAFIOS DO PROFESSOR EM DETECTAR A DISLEXIA SEM O APOIO DE UMA EQUIPE INTERDISCIPLINAR PARA O DIAGNÓSTICO**
IVANILDA ALVES DOS SANTOS NONATOS

1070 **BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E A MUDANÇA DE PARADIGMAS E CONCEPÇÕES**
IVANY MARIA DE OLIVEIRA

1078 **O LETRAMENTO COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS CONSCIENTES**
ILKA MACHADO PIO

1092 **A ABORDAGEM AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR**
IRA ROSOLIA DE MATOS

1105 **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR**
JULENI DE FÁTIMA RODRIGUES

1118 **MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA BEATRIZ FERLIN

1127 **EDUCAÇÃO E ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO**
JULIANA GONZAGA DA SILVA GUESSI

1138 **AS NOVAS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PELA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO**
JULIANA BATISTA MOTA GORGONE BARBOSA

1146 **O CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS COMO SUJEITOS**
JANAINA LUZIA DOS SANTOS

1155 **INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**
JAQUELINE TOPAL RAMTHUN

1164 **IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE PERMANÊNCIA DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR**
JACQUELINE CINTIA FERNANDES MANO

1177 **HISTÓRIAS EM QUADRINHOS:POSSIBILIDADES NO UNIVERSO INFANTIL**
JAYANE NUNES FERREIRA

1192 **O TRABALHO COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
JOSILENE APARECIDA DE SOUZA

1200 **A MATEMÁTICA E AS BRINCADEIRAS NA SALA DE AULA**
JOSIVANIA PEREIRA MENDONÇA DE SOUZA

1208 **TECNOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO SUPERIOR**
JORGE LUIZ DIAS ARAUJO

1216 **ATIVIDADES LÚDICAS: UMA ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS**
KARINA NASCIMENTO SILVA

1227 **APRENDIZAGEM, PARTICIPAÇÃO E PRÁTICA**
KAIRA ALESSANDRA ESTEVAM GIRAUDO

1237 **ALGUNS CONCEITOS SOBRE MÚSICA**
KÁTIA CAPELOSSA SILVA GARCIA

1247 **MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO APRENDIZAGEM**
KÁTIA KATSUE NISHIO

1260 **O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM A NOS ENSINAR**
KELLY CHRISTIANE DIAS MENDES

1270 **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM ENFOQUE SISTÊMICO ACERCA DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**
LÍGIA MARIA LACAVA KLEIN

1288 **A QUALIDADE DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO GESTOR EDUCACIONAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**
LUANA MAJOR FLORESTA

1306 **O PROCESSAMENTO DA LEITURA NO CÉREBRO HUMANO**
LUCIANA CAMARGO E SILVA FREITAS

1314 **RELAÇÕES ÉTICAS E EDUCAÇÃO NA VALORIZAÇÃO DA AUTONOMIA**
LUCIANA SILVA DE SOUZA

1326 **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
LUCIANA ESTEVES DE FARIA

1337 **A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA**
LUCIANA RODRIGUES DA GRAÇA

1352 **ESPAÇO ESCOLAR E A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE NA ATUALIDADE**
LUCIANA DA ROCHA ROMERO CAMARGO

1363 **DESAFIOS DO ENSINO - APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONSTRUTIVISMO**
LUCIANE MEIRE DOS SANTOS

1372 **LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIENE ALMEIDA COSTA

1383 **LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
LUCIENE MORO REIS

1391 **SAÚDE MENTAL NA ESCOLA**
LUIZELINA FARIAS LIMA

1402 **ALFABETIZAR LETRANDO: UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL**
LILIANA ALMEIDA TEIXEIRA

1416 **PRÁTICA EDUCATIVA EM ARTES**
LILIANE CAROLINE DA SILVA

1424 **OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCILENE DACIULIS CAETANO

1437 **AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
LUCIENE MORASSI

1447 **O LÚDICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
LEILA DAS GRAÇAS RIBEIRO IMAMURA

1461 **A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
LELIANE APARECIDA DOS SANTOS E SILVA

1471 **A DINÂMICA CULTURAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: SOCIALIZAÇÃO COMO ELEMENTO AGREGADOR**
LIGIA PAPERINI SILVA

1481 **A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO ENSINO**
LAIS FLAUSINO DOS SANTOS CASTRO

1491 **O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MORGANA RODRIGUES CAMPOS

1505 **MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARCIA PEREIRA DE ANDRADE DO CARMO

1515 **DANÇA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
MÁRCIA REGINA BRAGA SANTOS

1524 **AS OBSERVAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR INICIANTE, DIANTE AS DEMANDAS DA UNIDADE ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBITO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SP**
MARDONIA MATOS PINHEIRO ALENCAR

1532 **FILOSOFIA COMO MODO DE VIDA: REFLETINDO SOBRE A EXISTÊNCIA DO EDUCANDO**
MARIA CLEUSA RIBEIRO DE SOUZA MORENO

1542 **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**
MARIA CRISTINA TELES DE OLIVEIRA

1550 **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO AS TEORIAS E PRÁTICAS PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ATUALIDADE**
MARIA APARECIDA MEDEIROS DE SOUTO

1560 **PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA NOVA ABORDAGEM PARA A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE**
MARIA APARECIDA DA SILVA

1569 **HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE RAÇA E A DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR**
MARIA APARECIDA ALVES SILVA

1584 **A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
MARIA CLÁUDIA MONTEIRO GUIMARÃES

1595 **CONHECIMENTO DE MUNDO: EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA DAS GRAÇAS REIS BOMFIM

1605 **A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA DAS DORES PEREIRA LIMA BEZERRA

1614 **BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: CRECHES E PRÉ-ESCOLA**
MARIA DE FÁTIMA VASCONCELOS CANADA DEMASI

1625 **NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)**
MARIA DÉBORA VICENTE

1637 **PLURALIDADE CULTURAL E DIVERSIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
MARIA FERNANDA REIS RAMACCIOTTI

1646 **APRENDER BRINCANDO – MATEMÁTICA É BRINQUEDO SIM**
MARIA FRANCISCA BRUNO E SILVA

1654 **A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**
MARIA SIMONE DA COSTA PONTEDURA

1668 **A MATEMÁTICA PARA SURDOS**
MARIA JOSÉ SIEBRA

1677 **LITERATURA INFANTIL COMO VALORIZAÇÃO DAS AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS NA ESCOLA**
MARIA JOSÉ OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES

1687 **INDISCIPLINA NA ESCOLA**
MARIA LUCIANA TELES DE OLIVEIRA

1696 **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO PARA A PROFISSÃO DOCENTE**
MARIA LUCINEIDE DOS SANTOS

1711 **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**
MARIA VALMIRA LERES DOS SANTOS

1720 **GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS E O MEIO AMBIENTE**
MARIA HELENA OTTONI BUZATO

1730 **CORPO EM MOVIMENTO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARILENE BEZERRA DE LIMA

1740 **A INSERÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARLENE TAIRA MELO

1754 **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
MARIANA SARAIVA SABINO DA COSTA

1762 **CINEMA E HISTÓRIA: A ATUALIDADE DE GANGA ZUMBA, DE CARLOS DIEGUES E A LEI 10.639/03**
MARIANA GONÇALVES BARBEDO

1776 **MÚSICA NA EDUCAÇÃO**
MAURA FARIAS FERNANDES

1784 **A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**
MELISSA RODRIGUES GARCIA

1794 **RACISMO E HISTÓRIA**
MICHEL RODRIGUES DA SILVA MORALES CURCHO

1804 **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MILENA COSTA DA SILVA

1811 **LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MONICA BUENO DE OLIVEIRA

1828 **UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DIAS ATUAIS**
NIVIA ALMEIDA VALENTE

1836 **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS**
NEIDE MARIA DA LUZ SANTOS

1849 **EDUCAÇÃO FÍSICA PARA LER E ESCREVER**
NEULI MARIA TENÓRIO

1858 **O PROFESSOR COORDENADOR E OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA**
NANCI APARECIDA DA TRINDADE CAMPOS

1867 **PRÁTICAS ESCOLARES E A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
NATÁLIA CHINAGLIA PEDROSO

1877 **A ESCOLA E A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA – OS DESAFIOS NESSA RELAÇÃO**
NATANI SANTIAGO MARCELINO

1886 **APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NATHANE DE OLIVEIRA DA SILVA

1895 **A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA ODELICE MAGRO PEREIRA

1908 **A VULGARIZAÇÃO DA LINGUAGEM ENTRE AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS ESCOLAS**
ORLANI NATAL RIBEIRO

1916 **ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PATRÍCIA MOREIRA SARAIVA

1928 **O LÚDICO NA APRENDIZAGEM**
PATRÍCIA DE OLIVEIRA DA COSTA

1937 **ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PATRÍCIA DE SOUZA FURUTA

1949 **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PAULA DE CASSIA VICENTE

1957 **POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA PARA TODOS**
PAULO CÉSAR COSTA

1966 **GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CONSELHO ESCOLAR**
PRISCILA APARECIDA SPOLI ALBERTO

1974 **REFLEXÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR**
PRISCILA CHAGAS

1988 **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA ATÉ OS TRÊS ANOS DE IDADE**
PRISCILA ROMERO BACELLAR LOPES

2002 **OS BENEFÍCIOS DO LÚDICO NA ESCOLA**
PRISCILA MARIA TRENTIN

2017 **ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO AUXILIARES NA EDUCAÇÃO**
REGINA MARA CURTOLO BELEM

2027 **A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR**
RENATA LOPES NETO

2035 **REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RENATA MANFRA LUCENA DIAS

2045 **O CONSELHO DE ESCOLA A GESTÃO DEMOCRÁTICA**
RODRIGO VAGNER CHAGAS DE SENA

2053 **O MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**
RODRIGO PAULO

2064 **OS DESAFIOS DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO ALUNO AUTISTA**
ROSANA DOS REIS MATOS

2072 **DISTÚRBIO DA NÃO APRENDIZAGEM**
ROSANGELA APARECIDA CONCEIÇÃO NASCIMENTO

2086 **A EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA BUSCA POR UM ENSINO DE QUALIDADE**
ROSIMEIRE SANTOS DE OLIVEIRA

2099 **AVALIAÇÃO, UMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**
RITA DE CÁSSIA REZENDE ALVES CAVALCANTE

2107 **A ARTE COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
RITA MARIA SILVA TURA

2117 **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RIVA CAETANO DE SOUZA SILVEIRA DENYS MOREIRA

2125 **A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA E DA NEUROCIÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM NA ESCOLA**
RIZOLENE COUTINHO VALENÇA

2135 **A ARTE-EDUCAÇÃO COMO CONCEITO DE CONHECIMENTO**
ROSICLER BALARINE GOMES DE MELLO

2143 **DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**
REGINA HELENA FRANCÊ GAGLIARDI

2151 **A LUDICIDADE NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM:PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA**
REGINA MARIA DE JESUS SZUVARCFUTER

2162 **AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DURANTE A ALFABETIZAÇÃO**
REGINA DE JESUS ROCHA

2171 **BRINCAR PARA APRENDER: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO**
ROSELI ISABEL DA SILVA

2181 **O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
SHIRLEI NEVES DE OLIVEIRA JUSTINIANO

2192 **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**
SHIRLEY NOGUEIRA DOS SANTOS TEBALDI

2204 **DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM BEBÊS DE 0 A 2 ANOS DE IDADE**
SOLANGE DA SILVA COSTA DOS SANTOS

2212 **A PRIORIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E SOCIAL**
SANDRA ROCHA SOARES

2221 **A PEDAGOGIA HOSPITALAR E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
SAMANTA MORAES DE OLIVEIRA

2232 **MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS COLOCADAS EM PRÁTICA**
SUELI KELLEN FUJIMOTO GIROTTO

2240 **APRENDER POR MEIO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SILVANA CORDEIRO DE OLIVEIRA

2251 **A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA NA APRENDIZAGEM**
SILVANA DE CASSIA COEN SIMEONI

2264 **A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SILVANA DOS SANTOS LOPES

2273 **O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS**
SILVIA MARTINS DE OLIVEIRA

2284 **OS DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM EM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SILVIA DE OLIVEIRA FLORES

2295 **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS**
SILVIA LEITE

2304 **ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA NO AVA**
SIMONE BENTO DE OLIVEIRA

2312 **A CONTRIBUIÇÃO DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR**
SUMAIA NASSIB AZZAR SLAVISKI

2323 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**
SUZANA ROSA DOS SANTOS SILVA

2337 **ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO: PRÁTICAS E TEORIAS DE APRENDIZAGEM**
TIRSA ARRUDA DOS SANTOS

2347 **RACISMO E PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THAYS GALHARDO

2360 **A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAIANE MARQUES DOS SANTOS

2370 **AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAMIRIS CAMPOS

2379 **DIFICULDADES NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA**
TAMIRIS ALVES MEIRA

2389 **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES REFLEXIVAS PARA UMA FORMAÇÃO SIGNIFICATIVA**
TATIANA APARECIDA DE LIMA

2399 **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA NA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL I E A FORMAÇÃO DOCENTE**
TATIANE NASCIMENTO DE OLIVEIRA

2408 **EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE - A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TATIANE PÓVOA

2416 **A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**
TANIA MARIA BARREIROS

2426 **A DEPRESSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**
THAMARA GUIMARÃES LIMA

2440 **A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THAÍS BAREÑO CALÓ ALVES

2447 **A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THAÍS BREVIGLIERI DA SILVA

2460 **A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THALITA DE CASTRO AOKI

2470 **DIFICULDADES NO ENSINO DA MATEMÁTICA**
TIAGO BARBOSA FELTRIN

2477 **PSICOMOTRICIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA MARCELINO VIEIRA LEMOS

2488 **PENSADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR**
VANESSA BRAGA DA PAZ

2501 **SEGURANÇA NAS ESCOLAS**
VANESSA PITA DO NASCIMENTO

2509 **A ANSIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS**
VANESSA SOLANO

2518 **O VALOR DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA CRISTINA ARAUJO

2529 **A PSICOPEDAGOGIA E A NEUROPSICOPEDAGOGIA: NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VALERIA SOARES PASSOS SANTOS

2540 **INDICADORES DE QUALIDADE PARA A EAD**
VALERIA DOS SANTOS MARIANO

2549 **O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO**
VALDECI FELIPE DO NASCIMENTO

2559 **AVALIAÇÃO INTERNA OU EXTERNA: QUAL DELAS É MELHOR?**
VERA DA GRAÇA FERREIRA FRANCISCO

2570 **A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL**
VIVIANE DA CRUZ SILVA

2577 **LITERATURA PARA CRIANÇAS PEQUENAS**
VIVIAN DE CÁSSIA KISS

2591 **A LUDOPEDAGOGIA E A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
BARBARA CARDELIQUIO BARROS

2601 **DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**
CRISTIANI LIBRELON DE LIMA OLIVEIRA



RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA – A IMPORTÂNCIA DESSA PARCERIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho objetivou-se analisar a parceria entre a escola e a família, percebendo a necessidade do desenvolvimento da criança como cidadão crítico desde a mais tenra idade. Colocando a família e a escola como instituições singulares na educação e desenvolvimento da criança, refletindo sobre a importância da participação ativa da família no contexto escolar, como promotora e auxiliadora da melhoria e do crescimento da criança e como a escola interage com as famílias. Outro ponto fundamental é a transmissão do conceito de valores que vão instruir a criança durante a vida. A escola tem o papel de estender esse modo de atuação iniciado pela família, complementando e ampliando a visão de mundo e de futuro. Observou-se como a escola promove essa parceria junto à família e o quanto isso é de suma importância para a formação da criança, além de como a família participa dessa formação e atua dentro do ambiente escolar. Analisamos também a visão dos profissionais de escolas públicas, seu olhar e suas perspectivas sobre a importância e participação das famílias no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação; Família; Escola; Cidadão; Valores.

INTRODUÇÃO

A família e a escola são os principais alicerces da formação humana. Cada uma exerce o seu papel, mas ambas devem incentivar, motivar e desenvolver habilidades que possam tornar o educando uma pessoa capaz de observar o que acontece ao seu redor com um olhar curioso, de fazer perguntas, de pensar e sistematizar o conhecimento.

A parceria família e escola são necessárias e urgentes quando se tem como meta o desenvolvimento integral da criança. Portanto, é de fundamental importância que a família e a escola unam-se para a formação do educando.

Sabemos que quando a família participa da educação de seus filhos estes têm melhor desempenho na escola. A escola só tem acesso à criança por algum periodo do dia e por isso precisa voltar seu olhar para o ambiente familiar para melhorar e entender o desempenho e habilidades de cada criança, buscando formas de parcerias com a família, trazendo-a para o convívio da escola, mostrando-lhe quão importante é sua participação, contribuindo com a melhoria da qualidade de ensino dos seus filhos. É necessario o diálogo e a parceria entre essas duas instituições e entre os adultos que convivem com a criança, com diálogo e colaboração de ambas as partes. É necessário construir uma parceria mútua e respeitosa entre pais e professores, é um relacionamento de extrema importancia para que se conheça a criança e para que se estabeleça criterios educativos comuns.

Permitir a parceria familia/escola é construir um trabalho educativo integrado que atua em beneficio e causa o bem-estar da criança, condição necessária no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, logo leva a uma educação infantil de qualidade e respeito aos direitos da criança.

O problema de pesquisa do presente trabalho é constituido pelas seguintes perguntas:

Quais são os impedimentos que a familia encontra em estar presente na formação escolar do filho?

Para os profissionais é importante a participação e o relacionamento com as familias de seus discentes?

Quais são as dificuldades e as vantagens em relação à participação da familia na escola?

Os objetivos do presente trabalho são os seguintes:

Analisar a relação entre pais e filhos, não só na educação escolar, mas a educação familiar e que papel os pais estão exercendo quanto à formação de cidadãos criticos conhecedores dos seus direitos e deveres e promotores dos valores que a sociedade necesssita e se afasta cada vez mais, tais como: justiça, paz, respeito, liberdade, convivio sadio.

Verificar a participação familiar junto à escola. Percebe-se que a prática da participação envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação social.

Observar o desenvolvimento e formação da criança quando os pais tem um vinculo sadio com a instituição de ensino, o que os

impedem de participar e o que os motivam a acompanhar a vida escolar, qual o grau de satisfação dos docentes, os pais tem tempo de qualidade com seus filhos, o que leva a familia a participar ou não da formação escolar do filho, qual a verdadeira prioridade da familia conseguir alcançar o desenvolvimento pleno da criança como cidadão critico e autonomo.

A parceria entre escola e família gera maior crescimento e desenvolvimento dos envolvidos, os educandos que possuem pais participativos sentem mais motivação para estudar e aprender mais, os profissionais que conseguem vínculos com as famílias desenvolvem um trabalho melhor. As famílias que percebem-se parceiras da escola tendem a auxiliar e colaborar mais. A valorização de ambas é primordial para a formação do cidadão crítico e atuante.

HISTÓRIA DA FAMÍLIA

No dicionário a definição de família como: Pessoas aparentadas que vivem, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Pessoas do mesmo sangue, origem, descendência (FERREIRA 2010).

Outra definição da palavra família: grupo de pessoas, formado por pai, mãe e filhos, que vivem sobre o mesmo teto; grupo de pessoas unidas por crenças interesses ou origem comum; grupo de seres ou coisas com característica comum; grupo de pessoas ligadas entre si pelo casamento ou qualquer parentesco; na classificação dos seres vivos, categoria que agrupa um ou mais gêneros ou tribos, relacionados segundo a história da evolução e distintos dos outros por características marcantes (HOUAISS, 2009).

A concepção e a história da família, o sentimento de família assim como a formação dessa instituição que são construções do tempo moderno (ARIÈS, 1981).

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE NO DESENVOLVIMENTO

Partindo do princípio de que a Educação Infantil é um período especial do desenvolvimento humano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, trouxe ao princípio jurídico o sentido dinâmico do princípio equalizador, seja indicando ações para superar as desigualdades sociais, seja para estabelecer critérios com objetivos de dar oportunidades iguais a todas as pessoas (BRASIL, 1996).

Ao definir que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica a LDB (Leis de Diretrizes e Bases) ressignificou o ensino brasileiro e, por outro lado deixou grandes lacunas no que diz respeito a garantias de recurso para esta fase da educação que certamente complementa a ação da família e da sociedade, no que diz respeito ao desenvolvimento pleno da criança pequena. Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, devem iniciar na Pré-escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência (BRASIL, 1996).

A educação infantil é a primeira etapa da

Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizado posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A educação vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa. (BRASIL, 2001)

Do ponto de vista educacional, lutar contra a exclusão social é ajudar a criança a ampliar desde cedo, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas tecnologias presentes em sua cultura. Nesse processo, podemos dizer que cada criança se constitui como sujeito único. Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para Todos. (ORTIZ, 1989)

LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição Federal, promulgada em 1988 contribuiu para os direitos da cidadania destacando a educação como direito de todos e coloca e educação infantil como dever do Estado. Pela primeira vez na história do Brasil, a Constituição Federal reconhece a cidadania das crianças e estabelece o atendimento como dever do Estado (SILVA, 2011).

Art. 208 O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Por esse motivo a educação infantil, pela primeira vez no Brasil passa a ser um dever do Estado e direito da criança e opção da família. A constituição Federal coloca a criança e o adolescente como prioridade nacional. (LEITE FILHO, 2001)

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao laser, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligencia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

É dever da família, da sociedade e do estado, a infância que ganha identidade própria, e passa a ser compreendido com uma nova concepção que a criança é um sujeito social e publico de direitos como fica evidente no artigo 227 da constituição (SILVA 2011).

Houve participação popular na constituição de 1988 por isso ela representa uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos. Essa constituição enfatiza a responsabilidade da Família e do Estado na educação e cuidado da criança. A constituição de 1988 um marco decisivo para os direitos da criança no Brasil e para a importância da parceria família e estado no atendimento, cuidado e proteção às crianças. (LEITE FILHO,2001).

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal de 1988 traz uma importância em seus artigos sobre a parceria da família e no cuidado e proteção às crianças, ou seja é dever da família, da sociedade e do Estado o cuidado e acesso a uma infância guardada por direitos.

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Publicada no dia 20 de dezembro de 1961, a Lei nº. 4024 fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional posteriormente revogada pela Lei 9394/96 em 20 de dezembro de 1996. Destacamos alguns artigos importantes da Lei nº 4024 que enfocam a família e a educação infantil (DEMO, 1997).

O primeiro artigo pressupõe:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A infância apresenta a criança como um ser público e de direitos, no titulo II – Do Direito à educação a lei reafirma a responsabilidade do Estado e da Família. O que diz na lei 4024/61, as creches são de encargo do Ministério da Assistência social, já as pré-escolas é dever do Ministério da Educação (DEMO, 1997).

A educação infantil só aparece em três artigos.

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Em seguida o artigo fala sobre o desenvolvimento integral como meta principal.

No art. 30 a referida lei usa nomenclatura creche e pré-escola apenas para designar a faixa etária das crianças a serem atendidas pela educação infantil de 0 a 3 anos, creches, e de 4 a 6 anos, pré- escolas (DEMO, 1997).

Esse artigo não se destina a educação pré-primária, como determina a LDB de 1961, nem a pré-escola como aparece na LDB de

1971, mas sim a educação infantil destinada a crianças com menos de seis anos. (DEMO, 1997)

A lei se refere à avaliação na educação infantil no artigo 31 que diz:

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A avaliação na educação infantil se dá na participação dos pais na vida escolar dos filhos representa um papel muito importante em relação ao bom desempenho da criança. Porém, mesmo garantindo se a especificidade dos papéis da escola e do governo na educação das crianças, e o respeito ao conhecimento especializado que detêm os professores para desenvolverem o seu trabalho, o estreitamento das relações entre escola e família pode ajudar os professores a exercerem a sua profissão com mais competência.

QUAL O VERDADEIRO PAPEL DA ESCOLA?

Segundo Conte (2004) Analisando o panorama educacional que vivenciamos hoje em dia, a escola está sem referências para percebermos o papel que exerce dentro de uma sociedade, que está e vive constantemente crises, seja de violência, seja de referenciais positivos, seja de bases firmes de educação, seja de ética política, moral e civil. Cotidianamente percebemos profissionais de educação desmotivados por ter vínculo com instituições que não auxiliam um bom desenvolvimento de projetos, alunos que não percebem sentido no ato de estudar e frequentar uma escola, a visão de escola mudou, a visão que existia de professores também mudou, juntamente com tantas outras situações da sociedade. Estamos em frequente mudança, o real papel da escola, torna-se “invisível”, a população, os pais, as famílias, os alunos em geral não têm distinguido muito bem a essência da instituição escolar, e o que ela deve proporcionar para seus alunos.

O mundo todo tem assistido com grande perplexidade essa falta de referências em relação ao papel que a escola deve assumir perante uma sociedade que vive numa consistente mudança (CONTE 2004).

Para Menin (2002) Fala-se muito no campo pedagógico sobre ética, valores, moral, sobre a missão da escola, mas o qual é realmente o papel da escola? Qual é a possibilidade e como pode ser feito para que todos esses elementos de questionamentos sejam postos e mais ainda esclarecidos pela própria escola, de forma que expanda esse saber e haja conhecimento e valorização devida às instituições.

A busca por valores e a necessidade dos mesmos faz com que toda a sociedade passe por muitos problemas por conta da falta de referencial de próprios valores, uma sociedade sem bons referenciais vive o caos que estamos vivenciando a cada dia, em nossas escolas, nos noticiários, em nossos lares. A sociedade passa por crises, fortes e determinantes e podemos perceber pelas roupas, músicas, conteúdos dos diálogos

e os efeitos que todo esse conteúdo está refletindo nas escolas, nas salas de aula diariamente.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Depois de termos refletido sobre a infância, a família e a escola, traçamos um paralelo entre a família e o ambiente escolar, com base nos autores CONTE (2004) e NOGUEIRA (2008) e Gokhale (1980) que concordam que esses dois segmentos estão interligados e na busca de um mesmo objetivo, educação para o crescimento e desenvolvimento pleno da criança. Os pais mais do que qualquer outra pessoa precisam saber como é o cotidiano de seu filho na escola, o que estão aprendendo, como estão aprendendo, o que gostam ou não gostam de fazer, como se comportam em sala de aula, quais atividades e matérias mais os agrada, quais habilidades e dificuldades possuem. Não é só perguntar por perguntar "o que fez hoje na escola", mas estar inteirado do que seu filho aprende seus potenciais e seus gostos, criando assim, um vínculo de afeto e aprendizado que marca, que acentua o melhor na criança e faz com que perceba-se protagonista de sua própria vida, deixando claro que a escola é um local de aprendizagem e socialização percebendo e valorizando assim a escola, os professores, as aulas e tudo que engloba a própria aprendizagem.

Defende Gokhale (1980), que a família além de servir de base para a futura sociedade, desempenha também papel fundamental na vida social do aluno. A educação familiar bem fundamentada possui papel importante no desenvolvimento do comportamento produtivo do discente. Além dessa educação familiar bem fundamentada, precisada inserção da escola na vida familiar do aluno. A família, por sua vez, deve proporcionar atenção, afeto e carinho à criança e deve assegurar um ambiente de incentivo, agradável para que a criança consiga de maneira satisfatória resolver seus deveres escolares.

As relações familiares implicam na totalidade do aluno que reflete diretamente no seu desempenho em sala, em sua relação e interação com os colegas e profissionais da escola, no seu humor e atenção aos conteúdos, sabemos que a família tem o dever de estruturar o sujeito em sua identificação, individuação e autonomia. Esse processo ocorre no cotidiano da criança, no qual lhe são oferecidos carinho, atenção e dedicação para que possa suprir suas necessidades, por meio da arte da convivência. Cabe aos pais, ter o discernimento de sua importância para o aprendizado do seu próprio filho, sem transferência de responsabilidade, sem desculpas e sem culpar a escola por uma responsabilidade excedente, já que a escola hoje precisa se preocupar com os conteúdos programados e ainda acrescentar transversalmente os valores, chamamos de currículo oculto, para que as crianças aprendam também na escola.

Segundo os autores a participação familiar é inerente a todos os grupos sociais, independente de condição social, é uma questão a ser pensada por todos aqueles que não conseguem participar das decisões que se referem às condições de sua existência.

Ela requer um homem com condições para o enfrentamento dos desafios sociais. É preciso que a família e a escola compartilhem a responsábilidade que tem com as crianças, sem transferir de uma para a outra outro, ou culpabilizar uma e defender a outra, precisa haver um esforço continuo e conjunto para que alcance o crescimento harmônico das crianças.

QUEM EDUCA A CRIANÇA A ESCOLA OU A FAMÍLIA?

Segundo DANTE (2004) Tanto a escola quanto a família educam as crianças em termos morais, dentro da escola ela apresenta comportamentos aprendidos em ambiente família e dentro do ambiente familiar demonstra comportamentos aprendidos e vividos em sala de aula. O adulto é o principal "modelo" referencial das crianças, é percebendo o que fazem e como agem que as crianças lidam com as implicações do dia a dia.

A questão disciplinar fica exposta quando há transferência da responsabilidade, onde uma instituição espera da outra que eduque que aponte caminhos, discipline e faça a criança desenvolver-se. A escola educa com conteúdos formais que a família não conseguiria partilhar de forma organizada, há nas escolas preocupação para que o aluno aprenda alguns conteúdos básicos que o fará um adulto que pode trabalhar lidar com pessoas, com assuntos científicos e crescer profissionalmente, escrever, ler, contar. Nos primeiros anos escolares, existe a preocupação em desenvolver habilidades, coordenação motora, senso de direção, de numerais, ações cognitivas. Enquanto a família preocupa-se mais com o desenvolvimento corporal e saúde da criança, andar, falar, as questões médicas e o crescimento da criança. Ambas estão preocupadas com o crescimento de um ser humano, essa é uma constante na vida família e escolar, há preparações para que alcancem o sucesso nesta "missão", há contrapontos, há necessidades, e as duas são de suma importância (DANTE, 2004).

Mesmo com tantas funções parecidas a família e a escola estão em crise por diversos acontecimentos, as crianças refletem na escola o que vivem em casa e também ao contrário, há além da transferência de responsabilidade a transferência de culpabilidade, ou seja, a escola culpa a família e a família culpa a escola. Quando o emergencial é preocupar-se em desempenhar bem o seu papel, perde-se tempo e desgastam-se em procurar culpados. As crianças precisam ter claro desde pequenas a importância das duas instituições para a formação do indivíduo e seguir com este sentimento de valorização tanto de uma quanto da outra. Se as relações estão em crise, que a criança não seja prejudicada em detrimento a tantas crises a qual são expostas. Não significa que famílias com muitos ou poucos membros, sejam piores ou melhores que as outras, não significa que escolas públicas de cada bairro sejam julgadas por alguns alunos. A família e a escola formam uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir.

Mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir crianças e jovens a um futuro melhor.

O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade. (DANTE 2004).

A escola que se propõe e olhar mais atentamente a cada criança e exercer um trabalho com as famílias, "abre mão" de muitos processos burocráticos, de muitos documentos, conteúdos e tempo. Para exercer algo fora dos parâmetros curriculares e fazer algo diferente para aquela comunidade, há possibilidade de efetivar ações práticas mensuráveis, mas os profissionais todos poderiam ser envolvidos e isso demandaria muitos outros aspectos: tempo, espaços, matérias, estudos, conscientização dos pais e professores. Algumas escolas já se dão por satisfeitas quando conseguem realizar reuniões com boa participação, isso porque também não há uma cultura de participação escolar, as famílias já tem seus afazeres e "quebrar" uma rotina rígida é complicado tanto para uma quanto para outra instituição (DANTE 2004).

Segundo Dante (2004) a escola, lugar privilegiado de formação, não tem como atributo fornecer a ordem moral em uma sociedade laica. Essa tarefa compete aos pais que, reféns dessa realidade, não conseguem delimitar suas ações morais como forma de referendar a vida dos filhos. A busca de um caminho em direção a um legado moral pelos pais há muito caiu em desuso.

Cabe também não generalizarmos todas as instituições seja familiar ou escolar, pois não temos e nunca teremos pleno conhecimento de todos os fatores, de todas as famílias, de todas as implicações que existem em cada escola, cada instituição é uma, única, exclusiva e pode ter suas singularidades, é importante não generalizar, pois, existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos, alguns critérios devem ser considerados como prioridade para ambas as partes (DANTE, 2004).

O autor reforça que existe um vazio formador em nossa escola associado à incapacidade da família. A escola com uma política educacional voltada para acumulação de saberes sem qualquer desejo de formação para a vida e para o mundo do trabalho ou para cidadania quando conjugada à incapacidade de responsabilizar os filhos a partir da liberdade a eles oferecida, acaba por transformar a autonomia conquistada pelos filhos/alunos em transgressão (DANTE, 2004).

IDEIAS PARA MELHORAR A RELAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA

Segundo CONTE (2004) há a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família, para o bem estar de todas as crianças envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de nossos filhos e alunos. A escola não deveria viver sem a família e nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo, que é o melhor futuro para o filho e educando e, automaticamente, para toda a sociedade. Essa deve ser a preocupação de ambas as instituições.

As famílias devem estar atentas para selecionar a escola baseado em critérios que lhe garanta a confiança da forma como a escola procede diante de situações importantes, dialogar com o filho o conteúdo que está vivenciando na escola, e assegurar que ele compreenda estes conteúdos. Cumprir as regras estabelecidas pela escola de forma consciente e espontânea, deixar o filho a resolver por si só determinados problemas que venham a surgir no ambiente escolar, em especial na questão de socialização, pois o crescimento pleno exige que ele desempenhe suas relações, organize e resolva seus próprios conflitos (CONTE 2004).

Segundo Conte (2004) valorizar o contato com a escola, principalmente nas reuniões e entrega de resultados, podendo se informar das dificuldades apresentadas pelo seu filho, bem como seu desempenho. Também sentir-se parte da escola, em ideias, em ter voz e vez para colocar-se e se fazer presente em todas as atividades que envolvam as famílias.

Apesar de documentos oficiais do governo também reconhecerem a importância da participação mais efetiva dos pais na escola para a melhoria da qualidade de ensino, os programas desenvolvidos nessa direção ainda são bastante tímidos, pontuais e não se caracterizam como um espaço de formação também para os pais (PATTO, 1997).

Um passo importante para a construção de uma parceria entre escola e pais é considerá-los também como educadores, que têm o que transmitir e o que aprender (Szymanski, 2011 P. 15). A escola deve estar aberta ao diálogo e ciente de que precisa cumprir a proposta pedagógica apresentada para os pais, sendo coerente nos procedimentos e atitudes do dia-a-dia, propiciar ao aluno liberdade para manifestar-se na comunidade escolar, de forma que seja considerado como elemento principal do processo educativo, além das ações profissionais, é preciso se relacionar bem com os pais, recebendo os pais com prazer, marcando reuniões periódicas, esclarecendo o desempenho do aluno e principalmente exercendo o papel de orientadora mediante as possíveis situações que possam vir a necessitar de auxilio, ter sempre as “portas abertas” no sentido de acolhida, para os pais, fazendo com que eles se sintam à vontade para participar de atividades culturais, esportivas, entre outras que a escola possa oferecer aproximando o contato entre família-escola. É este contato que será avaliado periodicamente e fazendo com que cresça mais e mais o relacionamento das duas instituições. (Zsymanski 2011).

Para que as famílias participem com maior vontade, prazer e dedicação precisam ser tratados de maneira diferente, com valorização e reconhecimento do que representam, do que são e de suas

especificidades, para realizar um trabalho que de fato faça diferença na vida familiar, precisa mudar o olhar, ou seja, olhar a família com menos preconceitos e mais possibilidades. (Szymanski 2011)

Queria reforçar que existe um vazio formador em nossas escolas associado à incapacidade da família. A escola com uma política educacional voltada para a acumulação de saberes sem qualquer desejo de formação para a vida e para o mundo do trabalho ou para a cidadania, quando julga conjugada à incapacidade da família de também oferecer veios formativos, seja pela perda da autoridade paterna, seja pela incapacidade de responsabilizar os filhos a partir da liberdade a eles oferecidos, acaba por transformar a autonomia conquistada pelos filhos\aluno em transgressão. (DANTE 2004 P 121).

Escola e família são os primeiros "espelhos" nos quais nos vemos e nos descobrimos como sendo bonitos ou feios, inteligentes, bons em matemática ou não, simpáticos ou desengonçados, pontos que principalmente na educação infantil são muito importantes. Pois, são essas primeiras descobertas que fazemos e nos impulsionam a outras mais, são informações marcantes e que carregamos ao longo de nossas vidas. As duas instituições formam, informam e transformam todos "passam" pela escola, todos permanecem em família.

Zsymanski afirma que:

"O primeiro passo para mudar uma interpretação, ou uma forma de ver alguma coisa, é aprender a olha-la por um outro angulo. P.73

A parceria da família com a escola sempre será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo. Portanto, pais e educadores precisam ser parceiros nesta nobre caminhada da formação educacional do ser humano critico atuante e ciente de seus direitos deveres e função no mundo em que vive. Toda e qualquer ação feita neste meio, com o intuito de melhorar, qualificar e efetivar a participação família é de extraordinária importância e deve ser levada em frente pela comunidade educativa, ou seja, todos os profissionais envolvidos entorno escolar e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se após, pesquisa bibliografica que para assegurar a presença da família no ambiente escolar, precisa da junção de alguns fatores internos e externos escolares, políticas públicas melhores direcionadas e especificas para incentivo dessa participação, clareza nas ações, sentimento de pertença e trabalho gradual para a conscientização das famílias, é necessário dispor de tempo com eles. Vivemos em uma sociedade capitalista, onde as pessoas buscam ter uma qualidade de vida visando um futuro melhor para suas famílias, mas a ausência dos pais acaba comprometendo a qualidade da educação e do futuro dos filhos para o futuro dos filhos, formando jovens sem limites, pois quando crianças não tiveram um acompanhamento. Justamente por terem pouco tempo com os filhos, os pais precisam atentar-se à qualidade deste tempo, que seja pouco, mas que seja com qualidade.

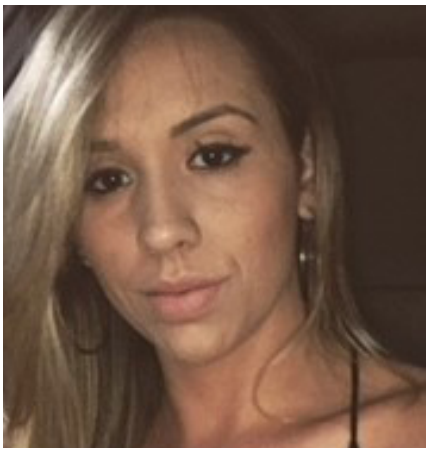
O tempo que a familia tiver com as crianças precisa ser um tempo de troca de afeto, de partilha de conhecimentos, de acompanhamento sadio das atividades dos filhos. Olhar o caderno, incentivar e estar disposto a compreender o que o filho lhe conta, não somente presente, mas uma presença ativa, onde pais e filhos se escutam, se olham e apertam laços afetivos, que são os laços mais importantes no processo de ensino e aprendizagem. Principalmente, quando tratamos de crianças de 0 a 5 anos que precisam nesses primeiros anos de vida, entender e ler o mundo com olhares de admiração, para que cresça um adolescente, um jovem, um adulto conhecedor de seus limites, desejos, sonhos, qualidades e defeitos, que é também o papel da escola, mas em segunda instância.Os dados da pesquisa serviram para afirmar as ideias dos autores estudados.

Acreditamos que a escola seja um lugar de socialização. Algumas instituições buscam melhorar o seu desempenho juntos com a familia desses alunos, procuram conhecer a sua vida familiar, outros trabalham em função do tradicional parando no primeiro obstáculo, porque os tempos históricos são outros e as novas tendências já ganharam espaço entre os profissionais da educação.

Fazendo um pararelo em relação ao papel da escola e o que ela realmente é hoje, percebemos como esses valores estão invertidos pela sociedade. Percebe-se que a prática da participação envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação social. Para ter sucesso e levar os alunos à aprendizagem, a escola deve contar com a participação ativa de todos os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como: gestor, os pais, os alunos e os professores e comunidade educativa que é o entorno da escola, a comunidade a qual a escola pertence também educa, também é “escola”.

Família e escola educam para moral, valores e educam para a vida, por isso são duas instituições importantes para a formação de cidadãos críticos, atuantes e protagonistas de suas vidas, de uma sociedade melhor.

Cabem as escolas, ao sistema educacional promover ações que incentivem a participação efetiva dos pais na escola, que supere somente a frequência em reunião, mas que seja com objetivos firmes e claros de tornar a escola um local em que se educa e é educado ao mesmo tempo e todos os dias.



ALINE LOPES OLIVEIRA

Graduação em Educação Física pela Faculdade Universidade Paulista (2011); Bacharelado em Educação Física pela Faculdade Universidade Paulista (2012); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF Joaquim Bento Alves de Lima Neto, Professora de Educação Básica – Educação Física - na EMEF Joaquim Bento Alves de Lima Neto.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ANTUNES, CELSO de. Bom filho, ótimo aluno. 20°ed. Petrópolis, RJ, Vozes 2011.

ARANHA, M. L. A. História da educação e da pedagogia (geral e no Brasil). 3°ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BASSEDAS, Eulalia, HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na Educação Infantil.Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. Leis de diretrizes e bases da educação nacional: Lei no. 9394, 20 de dezembro de 1996. São Paulo, 1996.

CONTE, S. B. Re-novações: família, escola e comunidade: uma ponte na formação do novo indivíduo. São Paulo: Vetor, 2004.

DEMO, P. de A nova LDB ranços e avanços. 18° ed. São Paulo: Papirus, 1997

DONATELLI, DANTE. Quem me Educa? A Família e a escola diante da (in) disciplina; São Paulo. ARX,2004.

FREITA, M. C. de. História Social da Infância no Brasil. 6°ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro. Paz e Terra,1996

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda Mini Aurélio: O Dicionário da Lingua Portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; 8ª Ed. – Curitiba: Positivo,2010

HEYWOOD, C. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, Antonio. Mini dicionário Houaiss da língua portuguesa. 3°ed Rio de

Janeiro. Objetiva, 2009.

LAVILLE, C.; DIONE, J. A construção do saber; manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Técnica de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENIN, S. S. M. Valores da escola. Revista Educação e pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. Família e escola. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. A criança e seu desenvolvimento (perspectivas para se discutir a educação infantil). 4ºed. São Paulo: Cortez, 2000.

ORTIZ, R. Cultura brasileira & identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: ciências naturais (1ª 4ªsérie). MEC;Brasília, 1997.

PATTO, M.H.(1997). A família pobre e a escola pública: anotações sobre desencontro. Em PATTO, M. H.(Orgs.) Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicologo.

SÃO PAULO.Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo, impressa Oficial do Estado de São Paulo, 2007



OS ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ARTE NO BRASIL

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma breve análise da importância do contexto histórico da educação em Arte no ensino aprendizagem, apresentado algumas ações para que o professor possa intervir com conhecimento tanto de técnica, quanto de embasamento teórico, por meio de práticas contextualizadas e que tenham significado na vida do aprendiz. Fazendo uma reflexão de como o aluno aprende, dentre as sugestões, destacamos a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que busca englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo: leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte, contextualização e prática artística, promovendo condições para o desenvolvimento do educando de habilidades de reflexão e atuação na sua aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas de ensino; História da Arte; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão será sobre como fazer o aluno desenvolver o conhecimento e a compreensão, de criar e criticar a realidade social, política e educacional, a partir de análises da história do ensino da arte, suas metodologias e seus desdobramentos na cultura, resguardar a história de estudo de Arte do Brasil.

O primeiro referencial teórico que embasa a Arte-educação brasileira enfatiza o desenvolvimento estético e criativo do educando, sobretudo no que concerne aos seus processos de produção e apreciação artística. Ele é denominado de histórico-social, uma vez que insere em sua linha teórico-metodológica o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte. Esse referencial indica para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir. Assim, em um contexto histórico-social que inclui o artista, a obra de arte, os difusores comunicacionais e o público, a Arte apresenta-se como produção, trabalho, construção. (FUSARI; FERRAZ, 2004).

No século XX, a área de Arte acompanha e se fundamenta nas transformações educacionais, artísticas, estéticas e culturais. As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que elaboram os princípios inovadores para o ensino de linguagens artísticas. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno (Parâmetros Curriculares da Educação).

Com essa proposta triangular de Ana Mae Barbosa tem uma reflexão profunda na experimentação e a contextualização.

Ao compreender melhor proposta, percebemos que à uma deficiência par aplicá-la, pois muitos professores desconhecem essa metodologia. O ensino fundamental apresenta uma relação com o real, despertando o imaginário do educando, sua filosofia critica por meio de ótica valiosa com relação a arte, permitindo a construção de vários conhecimentos.

Assim, tem como objetivo aplicar o desenvolvimento das ações da abordagem triangular, valorizando o elemento contextualizar no ensino fundamental.

Na entrada da década de 60, houve uma reorientação de pensamento sobre o ensino das artes em centros norte-americanos e europeus, contestando basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo na expressão artística, procurando determinar a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo

objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se em um duplo movimento: por um lado, a reorientação da livre expressão; por outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento. Como em todos os momentos históricos, os anos 60 trouxeram práticas em educação, psicologia e arte estreitamente vinculadas às tendências do pensamento da época, que progressivamente contribuíram para uma transformação das práticas educativas de arte no mundo, questionando a aprendizagem artística como consequência natural apenas do processo de desenvolvimento do aluno.

ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

PROMOVER O ENSINO DA ARTE NO BRASIL EM SALA DE AULA

Para promover o ensino da arte na sala de aula, o professor tem que fazer um trabalho onde o tenha interação com os alunos. Portanto, transformando sua aula em uma transferência de conhecimentos. Para Freire (1994, p.52): A observação do professor pode criar oportunidades e transferências de conhecimentos, são fundamentais para construção de grandes conhecimentos.

É fundamental que o professor tenha experiências e uma postura firme para o desenvolvimento do trabalho dentro da sala de aula, pois o conhecimento e a vivencia de sala de aula irá contar muito para construção do Ensino da Arte.

No parâmetro curricular de Artes diz sobre a sua importância para o Ensino Fundamental I e II para a formação das crianças, mais o espaço e a quantidade de aula não são o suficiente, para desenvolver totalmente tudo que é necessário mostrar, desse modo, o professor terá que adequar seus conhecimentos em um curto espaço de tempo.

O professor de Arte atua como mediador de um processo de aprendizagem onde ele criara possibilidades do desenvolvimento artístico do aluno, isto é, ele fará que o aluno desenvolva suas ideias transformando em um espaço de discussões sobre direitos e deveres, e de reflexão da realidade de artes.

Cool (1996) afirma que a significativa da aprendizagem está muito ligada à funcionalidade, isto é, a possibilidade de utilizar efetivamente os conhecimentos aprendidos quando necessário, portanto, quanto maior for o grau de significatividade da aprendizagem, maior será também a sua funcionalidade.

Assim o aluno terá sua competência artística bem desenvolvida e trabalhada e será capaz de vivenciar isso no seu dia a dia, buscando ainda mais melhorando e conquistando seu espaço com a finalidade de aprender ainda mais. O professor será incumbido de relatar o seu caráter humanizador, que pode ser um elemento transformador nos modos de vida da escola, não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar.

A capacidade para a interação é a chave para ambos, aprendizagem e ensino, através do processo criativo. Aprender a interagir

é, portanto, essencial para o aluno viver responsiva e criativamente, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e constitui o objetivo fundamental da educação artística. (BARBOSA, 1983, p. 61)

Desde que surgiu na escola a arte sofreu diversas mudanças, com a reformulação das diretrizes LDB 1996, transformou a arte dentro do ensino como uma disciplina obrigatória, com isso o aluno pode refletir e ter acesso música, dança e ao teatro.

A escola não tem a função de formar um dançarino ou um ator e sim que o aluno possibilite compreender a sociedade a qual faz parte, também permitem que os alunos vivam e interajam com suas diferenças.

A arte dá condições aos alunos trabalhem em grupo, com muitas criações e a analise com formas artísticas pessoais e coletivas, e com a expressão de sentimentos, emoção e sensação de técnicas varáveis, também possibilita trabalhar o aluno a concentração, a coordenação motora, socialização e o corporal.

Sendo assim o aluno se expressa melhor com a contribuição que o mesmo tenha.

Os professores desta disciplina venham buscando a valorização no ensino da arte no Brasil até os dias de hoje, com a finalidade auxiliar formação inicial.

ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

REFLEXÕES DA PROPOSTA TRIANGULAR NA ESCOLA ANA MAE BARBOSA

O desenvolvimento artístico engloba, dessa forma, uma series de vertentes de conhecimentos, que irá mostrar a criação de vários significados para possibilidade de grandes transformações do ser humano.

O Ensino de Arte vem avançando cada vez mais no Brasil, juntamente com a proposta Triangular, que vem inovando com sua reestruturação em sua metodologia com aceitação de professores.

A partir dos anos 90 no Brasil aconteceu o surgimento da proposta triangular no ensino da arte, Ana Mae Barbosa afirma que:

(Barbosa, 1998, p.27), “a construção do conhecimento da arte, acontece com a interligação, entre a experimentação, a codificação e a informação”.

Programa de ensino da arte seja elaborada a partir três ações básicas: apreciar, fazer artes, contextualizar.

A ação de apreciar o aluno tem uma grande possibilidade de compreender a obra/objeto da arte como um todo. Esse processo potencializa o mediador entre os códigos e suas obras. O aluno desenvolve a percepção de criação e senso crítico.

A ação de fazer a arte, quando um aluno realizar uma atividade, tem o contato direto com as imagens, códigos e símbolos, com isso

pode chegar á vários níveis de compreensão e raciocínio. Segundo Ana Mae Barbosa.

A metodologia de ensino da arte (...) intrega a história da arte, o fazer artístico, e a leitura da obra de arte. Essa leitura envolve análise critica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológios, gestálticos é de escolha do professor, o importante é da obra de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico (Barbosa, 2007, p.37).

A ação contextualizar promove os diferentes contextos da história da arte, essa ação tem vários modos visualizar essas abordagens relacionadas à cultura, aos artísticos e a história da arte.

As novas metodologias para o ensino da arte têm como priorizar a formação dos alunos, sendo assim mais crítico e participativos, onde com o mediador o aluno possa ter uma nova visão e compreensão dos conteúdos, ou seja, individuo saiba decodificar imagens, contextualizar e criar algo inserido dentro do contexto.

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, o fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. Barbosa,2007; p.32).

Para Luiz Nazario (2005), por exemplo, o tempo presente se desdobra sob a égide da organização científica para a produção e processamento acelerado de dados. As ferramentas dessa "revolução eletrônica", a respeito da qual se refere o autor, são os computadores, telefones celulares, satélites, fibras óticas, bancos eletrônicos, redes de comunicação eletrônicas, entre outras de utilização massiva.

A partir das problemáticas apresentadas, torna-se necessário refletir a respeito da inserção das práticas contemporâneas de arte do ciberespaço no contexto escolar. Neste sentido, sabe-se que a geração de estudantes atendidas nas escolas está mais preparada biologicamente para compreender os idiomas da tecnologia (Oliveira, 2005).

A multiplicidade e a aceleração características do nosso tempo acertam tamanha diversidade de possibilidades que se torna improvável encontrar respostas uníssonas, uma vez que a tecnologia é a ferramenta para a objetivação dos sujeitos, distintos, em seus contextos específicos, sustentados também pelas diferenças.

O Ensino de Arte vem avançando cada vez mais no Brasil, juntamente com a proposta Triangular, que vem inovando com sua reestruturação em sua metodologia com aceitação de professores.

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós modernista por articular tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula.

Não é difícil perceber a relação entre educação e cultura. Em sentido amplo, educação significa a constituição e socialização de alguém; experiência básica do ser humano de aprender e entender a cultura. Implica sempre uma relação de

alguém com alguém; pressupõe comunicação, transmissão e aquisição de conhecimentos, crenças, hábitos, valores, conteúdos de uma cultura. Como diz Jean-Claude Forquin (1993, p.14): "[...] educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra". Noutros termos, a educação é vital. Não é mera adaptação do indivíduo ao meio natural e cultural; porque é uma atividade criadora. Carlos Rodrigues Brandão toma a educação como fração da experiência endoculturativa própria das relações entre pessoas e nas intenções de ensinar e aprender. A educação ajuda "[...] a crescer, orientar a maturação, transformar em tornar capaz, trabalhar sobre domar, polir, criar como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima" (BRANDÃO, 1989, p.24).

PROJETO DE CURSO

TÉCNICA DE ASSEMBLANGE

CURSO: Aspectos Históricos e Metodológicos do Ensino da Arte no Brasil

NÍVEL DE ENSINO: Especificar se for para Fundamental II

CARGA HORÁRIA: 6 horas aulas

JUSTIFICATIVA: A arte faz com que o ser humano possa conhecer um pouco da sua história, dos processos criativos de cada uma das linguagens artísticas, o significado de novas formas de utilizá-la, sempre se aprimorando no decorrer dos anos. O nosso alvo são os alunos do ensino fundamental II, escolhemos a técnica da Assemblage para utilizar em sala de aula, usando objetos e materiais baseados em todo e qualquer material que se pode originar uma obra de arte, trabalhando com o artista Arthur Bispo do Rosário, pesquisando suas obras e fazendo uma releitura. Além disso, trabalhando a importância da reciclagem em nossa vida, e na natureza.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 26, inciso 2º, dispõe que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

OBJETIVOS GERAIS: Contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla. Ensinar a importância dos materiais recicláveis e o respeito com a natureza. Trabalhando a proposta triangular

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Ao final do semestre o aluno deverá ser capaz de: Identificar aspectos históricos. Diferenciar as obras. Explicar a importância da arte em sua vida. Interpretar a época da obra. Compreender que a arte está em tudo.

METODOLOGIA: Desenvolver as ações levando os alunos ao entendimento: do fazer artístico, da análise de obras e objetos de arte e da história da arte. O projeto consiste, em uma abordagem da proposta triangular, no primeiro momento os alunos irão fazer uma contextualização da técnica Assemblage,

trabalhando com o artista Arthur Bispo do Rosário, fazendo uma relação entre a emoção e o fazer artístico aplicando a técnica Assemblage, usando como instrumento de inspiradora da arte Contemporânea.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: - Texto impresso; Datashow; Computador; Metal, plástico, pedaços de objetos; Revistas, cola, tesoura, sulfite; Materiais recicláveis, garrafas pet, caixas de papelão, retalhos de tecidos.

Desenvolvimento: Serão desenvolvidas as seguintes etapas:

1ª etapa: Conversa com os alunos sobre a arte contemporânea e suas reflexões.

Informando sobre a técnica da Assemblage, suas percepções e reflexões crítica. Apresentar o artista Arthur Bispo do Rosário e seus trabalhos;

2ª etapa: Texto impresso sobre arte Contemporânea;

- Mostrar trabalhos do artista Arthur e a técnica da Assemblage no data show;

3ª etapa: ´-Levar os alunos na sala de informática, em grupos pesquisar sobre outros artistas que explorem a Assemblage;

Debate sobre a linguagem Assemblage e os diversos tipos de materiais utilizados pelo artista;

4ª etapa: Os alunos irão se dividir em grupos para escolher a obra do artista e analisar as possibilidades pela qual material irão trabalhar;

5ª etapa: Desenvolver com os alunos e apreciar a obra do artista, pedindo para que os alunos construam uma obra, orientando para que despertem o pensamento crítico;

6ª etapa: - Apresentação da obra produzida, explicando a técnica e seus materiais utilizados, promover um debate sobre a experiência e desenvolvimento do trabalho a partir da linguagem contemporânea.

AVALIAÇÃO: A avaliação será realizada através de como o aluno compreendeu todo esse contexto dado. Com a orientação no processo de criação, o sistema de avaliação será por meio de trabalhos individual e em grupo, com a produção da arte do aluno e seu debate em grupo, experiências e desafios.

A ARTE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

O ensino da Arte tem se desenvolvido, frequentemente, dentro de um processo fragmentado. A práxis tem acontecido através de estratégias de curta duração, fazendo com que a disciplina de educação artística se mostre aos alunos como um espaço de trabalho que apresenta sempre uma novidade.

A criança agressiva provavelmente possui sentimentos profundos de ira, sentimentos de rejeição, insegurança e ansiedade, sentimentos de mágoa, um senso de identidade difuso e uma opinião muito pobre a respeito do que conhece do seu eu (FRANÇA e YAEGASHI, 2005, p.13).

Esse processo fragmentado dificulta o desenvolvimento e o aprofundamento dos conteúdos da Arte. Acredita-se que o ensino da Arte, assim como as outras áreas do conhecimento, precisa de um processo sistematizado para que proporcione resultados significantes.

Pareyson (2007, p.33) diz que: “quando a

criança é capaz de produzir um objeto novo, quando ela foi capaz de olhar e perceber, teve de saber olhar e interpretar, para pôr-se em condições de revelá-lo e de interpretá-lo". Na atividade realizada, no fechamento da estratégia proposta pelo projeto, constata-se que os alunos são capazes de transcender o real, de somar à sua visão perceptiva as suas vivências mais os novos conhecimentos e expressarem um novo "real".

A arte, como forma de expressão, permite desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade. Na nossa mente existe um reservatório de imagens capaz de tornar sensível e material o lado imaterial da vida. Quando o artista faz passar essas imagens para o domínio da representação simbólica, recupera uma nova visualidade expressiva que recria diferentes níveis de apropriação do Mundo.

A criatividade é a possibilidade de realizar uma produção inovadora na qual a capacidade de pensar por imagens tem um papel primordial. A flexibilidade de pensamento e o potencial criativo estão diretamente relacionados, favorecendo-se mutuamente.

Para além de ver, os olhos devem trabalhar na compreensão daquilo que vêem. Ver é compreender e a criança que desenha é já aquela que aprende a ver. A visão não é um fenômeno puramente ótico, e os recursos cognitivos que estão ao seu dispor constituem um rico manancial de informações. O mundo à nossa volta apresenta-se perante o olhar como uma proposta aliciante que permite a passagem, por sua vez, a um mundo próprio que é o nosso.

Ver é projetar a realidade exterior no interior do nosso espírito, um reflexo que espelha a possibilidade de compreender este mundo de contradições no qual o "eu" se distingue progressivamente dos outros.

Para decodificar mensagens visuais, há que disponibilizar as capacidades do entendimento e da visão em si para o "ver", há que aprender a pensar visualmente e saber interpretar as formas de aparência da realidade visível, já que umas são puramente ilusórias e outras são dignas de credibilidade.

O mundo aparente, aquele que aparece perante a visão, revela-nos realidades ocultas envoltas em véus de mistério que escondem o verdadeiro significado das coisas. Por outro lado, os diversos modos de olhar refletem visões diferentes, já que a realidade visível se revela como uma possibilidade entre tantas.

O trabalho artístico é o resultado da interpretação espontânea dos momentos de aprendizagem, da conquista, da organização estruturada do gesto e do manuseio adequado dos materiais e das cores.

Ao buscar fundamentação em Piaget (1978), sabemos que, para conhecer os objetos que a cercam, a criança deve agir sobre eles, transformando-os até chegar a compreendê-los. Essa apropriação das coisas do mundo resulta, portanto, da própria atividade da criança. Ela se apossa do que abstrai de suas experiências e aumenta seu conhecimento. Os objetos também influenciam as ações das crianças, modificando-as, ao mesmo tempo em que têm suas funções originais modificadas por elas.

De acordo Kuhlmann (2011), para a

criança, até o princípio da adolescência, a arte reveste-se de caráter um tanto diverso, que precisamos especificar. O ponto fundamental dessa diferença reside no fato de que, para ela, a arte se constitui muito mais numa atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído. A arte tem para ela importância à medida que constitui uma ação significativa, ou significante, e não por proporcionar-lhe oportunidades para a experiência estética.

A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do jogo em que a ação em si é mais significante que o produto final conseguido. O importante é o processo da criança, o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao seu ambiente.

Portanto, não se pode encarar a arte infantil sob o prisma da estética, ou seja, do ponto de vista da produção de objetos belos e harmoniosos.

Algumas pesquisas sobre a importância do ensino da arte na Educação Infantil têm sido realizadas, como os trabalhos de Dias (2004) que estuda o tema "O Papel da Arte na Educação Infantil".

Carvalho (2004) desenvolveu um projeto de pesquisa sobre "As Linguagens Lúdicas na Formação de Educadores". Lopes (2001) desenvolveu o trabalho: "As Artes na Educação Infantil". Cordeiro (2004) doutora em Educação, desenvolveu e aplicou o projeto: "O Lúdico através da Arte teatral na Educação Infantil". Manteve um diálogo com professoras sobre um trabalho docente que privilegiasse o jogo dramático, a improvisação e o movimento para uma aprendizagem mais rica e autônoma da criança pré-escolar.

A atividade artística da criança apresenta o sentido de organização de suas experiências. Desenhando, pintando, esculpindo, jogando papéis dramáticos, cantando, dançando, entre outras atividades, a criança seleciona os aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo. É uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio com que ela se identifica e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo.

Ainda não totalmente "educada" para essa civilização que separa o intelecto do sentimento, a criança pode encontrar na atividade artística uma forma de resistência a essa cisão. Não sendo a arte produto somente do pensamento, nem apenas um extravasamento emocional, ela permite à criança a vivência do seu "eu" como resultado de uma integração. Por meio de seu trabalho, ela pode de certa forma, ver-se de "fora", já que existe uma identificação sua com aquilo que ela produz.

Ao pretender corrigir e orientar o trabalho infantil estamos apenas impondo os nossos padrões e valores. E, o que é pior, impondo os nossos padrões estéticos, que não têm, para a criança, o menor significado. Para a criança, a arte não tem um valor estético. Ao afirmarmos que nossos padrões estéticos não têm sentido para a criança, não estamos querendo dizer com isso que seja irrelevante auxiliá-la a desenvolver uma consciência estética. Pelo contrário, sua atividade artística é um fator altamente importante

para que essa consciência se desenvolva.

Assim, consciência estética, de acordo com Rossi (1995), significa a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos e de nossa compreensão do mundo em que vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial.

A aprendizagem não significa, meramente, acúmulo de conhecimentos; também implica uma compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados. Aprendizagem supõe uma integração harmônica entre o saber e o agir, entre o sentir e o pensar.

Quando se pensa, então, na dimensão estética da educação, isso não significa meramente o treino artístico como tal. Antes, é o respeito ao desenvolvimento da capacidade crítica e criadora do homem. Significa muito a diferença entre a imposição de valores e sentidos ao qual o educando deva adaptar-se e o auxiliá-lo a descobrir e criar seus próprios valores e significados.

A remoção de todos os obstáculos, de todas as dificuldades que surgem, nem sempre é vantajosa para a criança. Realizar todas as suas vontades equivale a fechar-lhe o caminho à iniciativa e à procura da própria satisfação. Ao passo que somos (professores) bastante eficientes para reconhecer as suas necessidades físicas, descuidamo-nos gravemente dos seus problemas de caráter emocional e mental.

Para Vygotsky (2006, p.29) a familiaridade da criança com os sistemas convencionais de representação de cada uma das Artes deveria ser parte indispensável da educação escolar pública: “O sentimento estético tem, que se tornar um assunto da educação como são todos os outros assuntos, e receber atenção especial”.

Quando uma criança executa uma pintura, o resultado não é uma representação objetiva. Ao contrário, ali se expressam suas preferências, bem como as coisas que lhe desagradam, suas reações emocionais com seu próprio mundo e com o mundo que a cerca. Combina então dois fatores importantes: seu conhecimento das coisas e sua relação própria, individual para com elas. Quanto mais sensitiva for as relações estabelecidas pela criança, maior será seu entendimento.

Precisamos ter em mente que tudo quanto uma criança faz e todas as experiências pela qual passa exerce alguma influência sobre ela. Se a criança, em seu trabalho criador, procura continuamente relacionar entre si todas as suas experiências, tais como pensar, sentir, ver, tocar etc., tudo isso deve também exercer um efeito de integração sobre a sua personalidade.

As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para as crianças a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente.

A Arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções.

Pode tornar-se como um apoio que elas procuram naturalmente cada vez que alguma coisa as aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão quando as palavras se tornarem inadequadas (PILLOTTO, 2000).

Quanto mais espontaneamente a criança desenhar, tanto menor será a possibilidade de tornar-se tensa, inibida. À medida que pudermos alimentar a naturalidade, a criança se expressará livremente e será uma criança feliz.

O trabalho artístico da criança deve agradar à criança e não ao gosto dos adultos. Pois nesta fase da vida a criança não tem vergonha de expressar os seus gostos e sentimentos, precisamos aproveitar ao máximo este período da criança, incentivando-a e dando-lhe esta possibilidade de expressar-se livremente.

Um dos primeiros meios que a criança utiliza para manifestar-se é o movimento corporal. Quando a criança chega aos dois anos de idade, começa a traçar linhas no papel, assim que lança mão de um lápis. A princípio, esses movimentos parecem ser incontrolados. A criança transmite, simplesmente, a impressão de estar muito feliz. Na realidade, esse exercício é essencial para ela e não devemos, então, distraí-la ou interrompê-la. De modo nenhum, devemos privá-la desse importante desafogo (COUTINHO, 1994).

As crianças deixam de garatujar entre os quatro e os cinco anos de idade, mas as que o faz até os seis anos ainda podem alcançar, rapidamente, o ritmo de desenvolvimento normal (COUTINHO, 1994).

As garatujas, geralmente, dão origem às primeiras experiências criadoras das crianças. Às vezes, parecem "saltar" o período dos rabiscos e iniciam o desenho de objetos identificáveis. Na maioria dos casos, porém, descobre-se que as crianças fizeram suas garatujas de uma ou de outra maneira, isto é, na areia ou com sua sopa de cereais, sem que os pais se dessem conta do fato (COUTINHO, 1994).

Se a criança for agressiva, tensa, tímida, medrosa, a pintura com os dedos poderá fornecer-lhe importante meio de desafogo, mesmo quando usada da maneira como foi descrita (COUTINHO, 1994).

A criança deve ter, a todo o momento, possibilidade de realizar experiências com tantos materiais diferentes quanto isto for possível. Os materiais diversos, de consistência e com texturas diferentes, enriquecem a sensibilidade tátil infantil. São alguns exemplos de técnicas e materiais diversificados: pintura com os dedos, argila, massa para modelar, giz de cera – grossos e guache – poucas cores.

De acordo com Ferraz e Fusari (2012), à medida que a criança cresce já não se satisfaz com a simples e fictícia relação entre seu pensamento imaginário e o que desenha ou pinta. Quer, agora, estabelecer uma relação "verdadeira".

O desenho de objetos reconhecíveis e de figuras depende do desejo infantil de estabelecer relações entre o que cria e o mundo exterior. Se a criança não estiver preparada para esse passo em direção às experiências externas, não deverá, de modo algum, ser obrigada a dá-lo.

No máximo, até os 7 anos, todas as crianças

já devem relacionar seus pensamentos com imagens do mundo exterior. A melhoria do trabalho criador das crianças só se produz mediante o desenvolvimento da personalidade infantil e não como fator independente. Ensinar à criança "truques", técnicas ou ajudá-la, ativamente, pintando ou desenhando dentro da sua própria obra só servirão para interferir em sua capacidade de descobrir e de pensar por seus próprios meios. Se assim fizermos, estaremos contribuindo para despojá-la do espírito de iniciativa e da necessária autoconfiança para encarar e resolver seus problemas. Essas condições são importantíssimas para o seu desenvolvimento, para a sua felicidade futura e para seu bom êxito na vida (FERRAZ e FUSARI, 2012).

Sabemos como sofrem as pessoas que jamais aprenderam a aplicar seu próprio pensamento e sua própria imaginação ao que estão fazendo. Da mesma forma que a criança não relaciona os objetos entre si, quando está concentrada em estabelecer uma relação entre a matéria e seus desenhos, também pode trocar quando atribui uma cor ao objeto que está pintando. Isso é perfeitamente natural, e nenhuma pessoa deve interferir na descoberta que a criança fizer da relação "cor objeto".

A cor pouco significa para ela. Pintou-o dessa cor, porque gosta dessa cor. Aos poucos, a criança descobrirá, por si só, essa relação. Será muito importante para sua personalidade, usar, de modo independente, sua capacidade mental, em vez de estar de tal modo condicionado, que toda decisão e descoberta que lhe interessam devam ser realizadas por outras pessoas.

O que para os olhos é uma proporção "correta" pode estar completamente "fora de proporção" para as emoções. Sensações subjetivas das proporções são predominantes nas crianças. As proporções que elas vêem estão subordinadas às que sentem.

Iavelberg (2003) afirma que o desenho é a base das outras modalidades de produção visual, sendo, por conseguinte, um dos alicerces para a compreensão do desenvolvimento das outras atividades artísticas. O desenho e outras modalidades artísticas são, para a criança, atividades que envolvem muitas de suas necessidades e potencialidades.

O desenvolvimento do grafismo na infância mantém-se paralelo ao desenvolvimento geral da criança, por isso ele não permanece estanque, sendo um processo flexível quanto ao seu início e duração, que sofre evoluções e involuções na sua trajetória, retratando, pois, de modo significativo o universo da criança.

Ferreira (1999) sinaliza a complexidade da relação de múltiplos fatores (estágios e características específicas) que determinam o desenvolvimento infantil, mostrando que o grafismo retrata de modo significativo o universo da criança.

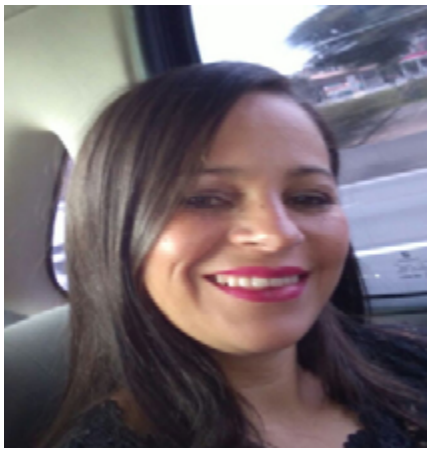
A criança desenha espontaneamente de acordo com seus critérios de observação e análise visual, representando o que percebe de essencial do elemento a ser criado ou retratado. O seu modo de interpretar graficamente coincide com os aspectos de formas simples, independentemente de ser

fácil ou não fazê-las (SANS, 2007, p.37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor tem um papel fundamental no ensino, pois, ele é que orienta e direciona as atividades de acordo com os objetivos que ele em suas aulas propõe, respeitando a necessidade, o ritmo que os estudantes demonstrando que o ensino da arte faz parte do seu cotidiano.

O ensino da arte deve estar pertinente com as analogias igualitárias, culturais, políticas e econômicas do momento histórico no qual está sendo desenvolvido. Sendo assim, há que se ponderar, no contexto escolar, que a arte concebe o fato da realidade, expressa visões de mundo e retrata aspectos políticos, ideológicos e socioculturais da nossa época, por isso, acreditamos que a tecnologia pode beneficiar essa aproximação.



ANDRÉIA LOPES BORGES DE SOUSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicsul (2013); Especialista em Educação em Ensino Lúdico pela Faculdade São Luís (2017); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Prof. Marisa Moretti Câmara.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de C.; BARBOSA, Ana Mae. Brazilian case study: visual arts. 2004.Disponível em: Acesso em: 19.05.2017.

BARBOSA, Ana Mae. Recorte e colagem- Influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. - Tavares Bastos. "A imagem no Ensino da Arte": Anos oitenta e novos tempos. São Paulo, Perspectiva, 2007.

BARBOSA, Ana Mae.Educação no Brasil- Das origens ao modernismo- São Paulo: perspectiva, 1978.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL.Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96-24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1998.

CUNHA, Fernanda Pereira. Abordagem triangular no ensino das Artes e Cultural visual- 1991. Editora Cortez.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

NAZARIO, L. Quadro histórico do pós-modernismo. In GINSBURG, J. BARBOSA, A. M. O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

OLIVEIRA, R. C. A. Cibercultura, cultura visual e sensorium juvenil. In LEÃO, L. (org.). O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 498-503.

PEIXOTO, Maria Ines Hamann. Arte e grande público – a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.



A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

RESUMO: Este artigo é o resultado de estudos e intervenção pedagógica que analisa o uso de expressões e piadas relacionadas às populações negras como expressão naturalizada do preconceito racial no interior da escola e presente na sociedade. O foco deste texto é estabelecer a relação entre as teorias norteadoras do estudo, de modo que o povo brasileiro se perceba racista e preconceituoso, identificando causas, efeitos e sequelas, buscando desnaturalizá-las por meio de reflexões e ações. Essa abordagem pedagógica, já nas primeiras séries do curso de formação docente (Magistério), é uma tentativa de trazer à tona a prática do racismo e do preconceito racial, abrandando o coração dos futuros professores para o desenvolvimento de uma atitude filosófica e assim produzir conhecimentos que os capacitem para o enfrentamento crítico dessa questão.

Palavras-chave: Preconceito Racial; Racismo; Desnaturalização.

INTRODUÇÃO

Conhecer para entender respeitar e valorizar reconhecendo as contribuições das várias matrizes culturais presentes na cultura brasileira, esse deve ser um dos objetivos das propostas educacionais do Brasil contemporâneo.

Educar para as relações étnico-raciais implica refletir sobre a maneira particular do povo brasileiro, lidar com as questões referentes à diversidade racial e cultural do país para nela intervir. Este estudo tem como temática a análise da naturalização do racismo e do preconceito racial no interior da escola e fora dela, problematizando o uso de expressões e piadas relacionadas às populações negras, que aparentemente não têm maiores significados, porém, podem estar carregadas de conteúdos racistas.

Normalmente as manifestações do racismo e do preconceito ocorrem de maneira tácita, raramente aparecem em formas diretas, por meio de hostilidades ou de defesa radical da ideia de inferioridade "natural" do negro. Esse é um comportamento que é fruto de um processo de construção ideológica camuflada pelo mito da democracia racial que nega a existência de desigualdades raciais no Brasil.

Esta negação dificulta a identificação da presença do racismo e do preconceito racial nas relações cotidianas em especial na escola resultando no silenciamento e na naturalização, favorecendo a reprodução e manutenção do pensamento racista no seu interior, pois uma sucessão de estudos comprova que na escola a ocorrência de atitudes e posturas com conotações de preconceito racial é um processo rotineiro.

Neste contexto, pensar na questão racial no ambiente escolar é importante por infinitas razões, porém, destacamos duas delas: O tema não é considerado relevante, por isso, na filosofia da escola não existe nenhuma menção sobre a diversidade étnica e racial e a falta de preparo dos professores para lidar com a questão, o que indica a ausência de aportes pedagógicos que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o combate das ideologias que até então preservaram o racismo na cultura brasileira.

Portanto, o objetivo deste texto é expor o estudo realizado envolvendo alunos do curso de formação docentes (ensino profissionalizante) e professores na reflexão crítica voltada para a educação das relações étnico-raciais.

A metodologia que permeia a pesquisa é a qualitativa, pois se entende que esta proporciona um contato maior com a realidade.

Para a investigação do objeto, bem como suas causas e sequelas, formulamos dois instrumentos de pesquisa: entrevista com alunos do curso de formação docente (público alvo) e professores para coleta de depoimentos e relatos; observação dos alunos do ensino fundamental e médio, nas relações cotidianas, nos espaços de concentração (sala de aula e intervalo) em suas ações espontâneas, para verificação do uso de expressões pejorativas, com o objetivo de identificar uma das formas de manifestação do preconceito, bem como

traçar um paralelo entre as teorias racistas e o modo do povo se perceber racista e preconceituoso.

Com base nos resultados dessas pesquisas, promover discussões, debates e ações práticas buscando produzir e ampliar conhecimentos a fim desnaturalizar o discurso preconceituoso e assim, promover o respeito à diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira.

A SINGULARIDADE DO RACISMO NO BRASIL

A HISTÓRIA DAS IDEIAS RACISTAS

Ao interpretar as relações raciais no Brasil, temos que entender o contexto social, cultural e intelectual no qual as ideias brasileiras sobre as raças emergiram e disseminaram.

Segundo, (NOGUEIRA, 2002, p. 13) entre os séculos XIX e XX, na sociedade brasileira, o racismo nasce e se consolida como um dos instrumentos mais eficazes de regulamentação e controle das formas de convivência e das inúmeras relações humanas. Aqui o racismo se conformou como ideologia e se materializou na cultura, determinando comportamentos e valores de uma forma inusitada nas organizações e nos indivíduos. É ímpar no mundo.

É importante destacar que o século XIX, foi o século que se dá o fortalecimento e a consolidação das ideologias racistas. O pensamento desenvolvido neste período foi fortemente marcado pelo positivismo científico. (SILVA in NASCIMENTO, p. 16).

Desde os anos de 1860, o Brasil já estava em processo de gestação de uma ciência, conhecida como a ciência das raças. Com base nos estudos nos finais do século XIX e início do século XX que as teses elaboradas pelo cientista Paul Broca, anatomista e antropólogo francês vão abrir espaços para a discussão sobre a classificação das raças. Broca criou uma teoria científica que tinha como premissa explicar as desigualdades entre as raças. Para tanto, construíram hierarquias raciais, cujas bases eram a superioridade da raça branca e a inferioridade das raças de cor (negros e mestiços). (NOGUEIRA, 2002, p. 57),

Broca e outros cientistas como Houston S. Chamberlain (divulgador do ideário racista na Alemanha) e George Vacher de Lapouge (teórico da eugenia – teoria da pureza racial), valendo-se das teses darwinistas, empenharam-se na elaboração da tese de hierarquização, desenvolvendo teorias que promoveram o convencimento sobre a inferioridade dos povos que não tinham a pele da cor branca, destacando a negatividade da mestiçagem. (TELLES, 2003, p. 48).

Foi neste contexto que a discussão sobre a superioridade e inferioridade das raças ganhou força no Brasil. O cientista brasileiro João Batista Lacerda, professor do curso de Antropologia Física no Museu Nacional, juntamente com os pesquisadores interessados em morfologia e classificação indígena, sistematizaram estudos sobre as raças. Nesses estudos encontraram argumentos para contornar

a visão negativa sobre a mistura das raças, pois havia uma preocupação da elite com a aparente alta taxa de miscigenação e com os conflitos raciais existentes. Inventaram, então, a tese do branqueamento, na qual presumiram que a seleção natural e social, inspirada no darwinismo social, levaria ao desaparecimento progressivo do índio e do negro e assim teríamos uma nação ou um povo limpo das características negativas atribuídas a esses grupos. (NOGUEIRA, 2002, p. 58).

O racismo no Brasil surgiu e permaneceu fundamentado em teorias científicas que se propuseram a explicar que as desigualdades entre os seres humanos estão nas diferenças biológicas, na natureza e na constituição do ser.

Mas foi no sistema escravista que encontraram condições propícias para a sua aplicação, pois estas justificavam a escravização dos povos africanos. É nesse período que o racismo se torna expressão conjugada do preconceito de cor: negro = inferior e o preconceito de classe: negro = pobre. (SANT'ANA In MUNANGA, 2005, p. 48 - 49).

Todo esse arcabouço de informações exerceu grande influência no processo de formação da cultura brasileira. No decurso da história ocorreu a naturalização da condição do negro como escravo (todos os seus atributos negativos), apagando da memória da nação que eles não eram escravos, foram escravizados, por isso, permaneceu um pensamento quando aplicado em qualquer contexto a palavra negro como sinônimo de escravo; escravo sendo sinônimo de não inteligente, inferior, feio, serviçal, malandro, preguiçoso e mau.

Ainda hoje a definição dessa palavra, transcrita no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, traz conotações pejorativas: NEGRO – indivíduo de cor preta, encardido, melancólico, funesto, lutuoso, maldito, sinistro, perverso, escravo.

Ao contrário a palavra "branco", tem significados positivos: sem mácula; inocente; puro; cândido; ingênuo; homem de raça branca. Nota-se que a palavra ¨homem¨ não figura nas referências à pessoa negra nas respectivas definições, e sim "indivíduo". (TRIUMPHO In NASCIMENTO, 1994, p. 66 - 67).

A destruição das culturas africanas para a dominação foi um fator importante para a fecundação do terreno que o racismo estava sendo construído. A ausência de referências positivas favoreceu a criação de estereótipos e estigmas que, imputados ao afro-brasileiro, promoveu profundas desigualdades sociais.

A omissão da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na construção da nação brasileira também favoreceu para a afirmação de visões equivocadas sobre o povo negro.

A história do Brasil, contada com o fito europeu, destaca apenas heróis brancos, princesas beneméritas dotadas de compaixão e reis bem-intencionados que libertam a pátria e resgatam seus cidadãos, porém, entre estes não inclui os outros povos (índios e negros) que aqui também estavam. Esses não figuram em papéis importantes, não estão registradas na memória cultural as suas contribuições na construção da nação. Para eles sobraram apenas os títulos de selvagens e

primitivos. A história de luta, as organizações de resistências e as conquistas do povo negro, quase sempre foram colocadas no plano da rebeldia, da indolência ou da redenção. Sua participação nas guerras e revoltas, atuando como soldados em defesa da nação, a contribuição com seus conhecimentos foi propositalmente desvalorizada e esquecida. Desumanizados, foram confinados ao extrato inferior da sociedade.

O racismo tornou-se uma ideologia, fruto da ciência europeia a serviço da dominação. Essa ideologia racista ganha força baseando-se na escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial. (SANT'ANA In MUNANGA, 2005, p. 42).

A história do negro no Brasil começa e se encerra na escravidão. O sistema escravista termina, mas a exclusão do negro não. Ele permanece na senzala, aparentemente fora do cenário social, mas estão lá, envolvidos numa forma silenciosa de segregação racial, excluído do processo de desenvolvimento social, econômico, cultural e político do país.

Toda essa perversa construção de ideologias e práticas implantadas pelas elites, fincou as raízes do racismo na cultura brasileira, povoando o imaginário social de preconceito racial, que se manifesta de forma velada, escondendo por trás do mito da democracia racial o tratamento desigual destinado para as populações negras.

Deste modo, a singularidade do racismo no Brasil se apresenta na maneira do povo se comportar. O brasileiro não se percebe e/ou não se assume racista.

Diante destes dados históricos acredita-se que já é possível compreender os motivos da existência do racismo, do preconceito, da discriminação de uma forma tão especial contra o povo negro.

FENÔMENO PRODUZIDO PELA IDEOLOGIA

A formulação ideológica, com a qual os teóricos e ideólogos pretenderam identificar e provar cientificamente a existência de características que pudessem classificar e ou hierarquizar os seres humanos, tem como efeito a formulação de conceitos que descrevem comportamentos e atitudes que se tem em relação ao outro.

Para Joel Rufino (citado por SANT'ANA, p. 61), o racismo é uma suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da espécie humana.

Segundo CASHMORE (2000), racismo é doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças, cujo elemento essencial é que a raça determina a cultura, e dela derivam as alegações de superioridade racial. Num sentido ampliado, a palavra é usada para incorporar práticas, atitudes e crenças.

Nesse sentido, o racismo denota um complexo de fatores que geram as discriminações raciais, que por sua vez produz as desvantagens raciais. É também uma teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura,

somando a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras.

A conceituação comum de racismo, entre a maioria dos autores, correntes e escolas de pensamento na atualidade, tem suas bases no caráter ideológico, ou seja, o racismo é a imputação de características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social, neste caso os negros. (NOGUEIRA, 2002, p. 55).

Sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida com os preconceitos, discriminações e estereótipos. E por ter sido fortemente difundido no passado, arraigado em diversas culturas e reproduzido de geração em geração, permanece povoando o imaginário popular. (SANT'ANA In MUNANGA, p. 49).

Dessa forma, a conclusão a que se chega é que o resultado desse processo de transmissão propiciou a instalação do racismo no Brasil de uma forma tão peculiar e dissimulada que a questão por aqui é tratada como "coisa decidida" e "aceita", basta observarmos os lugares que são predestinados para os negros, como por exemplo: favela, periferia, presídios, prostíbulos, serviços braçais, fora das universidades, ou seja, pobres e bandidos. Hoje, na sociedade brasileira, essa ideologia é expressa de diversas formas, das mais sutis às mais perversas. No Brasil, não existem leis segregacionistas, nem conflitos de violência racial; todavia, encoberto pelo mito da democracia racial, o racismo promove a exclusão sistemática dos negros da educação, cultura, mercado de trabalho e dos meios de comunicação.

Um dos derivados do racismo é o preconceito, definido como conjunto de crenças e valores aprendidos, que leva um indivíduo ou grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes. (CASHMORE 2000). Ou ainda LOPES (In MUNANGA, 2005, p. 188), informa que o Programa Nacional de Direitos Humanos a palavra preconceito pode ser definida como: atitude, fenômeno intergrupal, dirigido à pessoa ou a grupos de pessoas; predisposição negativa contra alguém, sempre ruim; predisposição negativo-hostil, frente a outro ser humano; desvalorização de outra como pessoa, considerado indigno de convivência no mesmo espaço, excluído moralmente.

De acordo com BEATO, citado por SANT' ANA,

Quando uma pessoa não está convencida de que os membros de determinado grupo são todos violentos e atrasados (ou ao contrário, decentes, brilhantes e criativos), a ponto de não conseguir vê-los como indivíduos, e se nega a tomar conhecimento de evidências que refutam essa sua convicção, então, estamos diante de uma pessoa preconceituosa. (SANT'ANA In MUNANGA, 2005, p. 62).

Entender o preconceito como uma atitude que traz consigo a predisposição deliberada de desvalorizar o outro, é compreender que essa é uma atitude que extrapola o campo da aprendizagem de uma ideologia transmitida de geração a geração por falta de informação e entra no campo racional e consciente da decisão. Por conta disso, o preconceito não tem limites de possibilidades de manifestação, sendo praticamente

impossível dizer que alguém seja totalmente destituído de preconceito.

No jeito brasileiro de ser, atitudes preconceituosas fazem parte do comportamento cotidiano de cada um. A nossa forma de pensar em relação ao outro, parte do princípio que a diferença é negativa ou inferior. Os nossos padrões são sempre comparativos e competitivos, por isso a valorização individual ou grupal depende da desvalorização do que se coloca em oposição, como por exemplo: o novo e o velho, o forte e fraco, o feio e o belo, o magro e o gordo, o baixo e o alto, porém, a questão se aprofunda e se agrava quando essa atitude leva o indivíduo ou o grupo a construir barreiras tão altas a ponto de impedir que o conhecimento, os valores morais e éticos penetrem em suas mentes e façam a mediação das suas decisões, prevalecendo, assim, as injustiças.

Nesse contexto se desenvolve a prática do preconceito racial, já que também é uma ideia preconcebida, suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou efetiva que, transformada em atitudes, se constitui em um grande entrave para o desenvolvimento da humanidade. (LOPES In MUNANGA, 2005).

No caso brasileiro, o preconceito racial está fundamentado na ideia de que o negro é inferior na escala humana, desta forma, opera em três dimensões: a moral, a intelectual, e a estética.

Para CARMO (2006, p. 01), esse preconceito é reforçado com atribuições negativas, piadas e brincadeiras. [...] Reside no âmbito da subjetividade, é aprendido junto com outras pessoas, no convívio social.

Todo esse conjunto de valores e ideias que os autores se referem leva à discriminação, que é a supervalorização de determinadas culturas, dando ao dominador a ideia de que é melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos valia e permite que a sociedade seja considerada sob duas óticas: (LOPES In MUNANGA, 2005, p. 188).

*A do discriminador, que manda e se considera o mais capaz, o mais culto, etc.

*A do discriminado, que é subjugado pelas ideias, atitudes e interesses do discriminador.

O mesmo sentido se aplica à discriminação racial, que é a atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas. (LOPES In MUNANGA, 2005, p. 189).

De acordo com a Convenção de 1966 da Organização das Nações Unidas, discriminação racial significa:

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional, ou étnica que tenha como objetivo ou efeito de anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdade fundamental no domínio político social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública. (SANT´ANA In MUNANGA, 2005, p. 63).

A discriminação de modo geral e em especial a racial afeta as mais inusitadas áreas do conhecimento humano. (CARMO, 2006, p. 01).

Como se vê esse conjunto de valores deriva um do outro, cujo ponto de partida

está na concepção de mundo que se formou ao longo do processo de construção da cultura brasileira.

Segundo SANT'ANA (In MUNANGA 2005, p. 48), a elaboração de tratados, ensaios e teses elaboradas para justificar a escravidão, instituíram o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial no Brasil de uma forma que dificilmente nos dias atuais o negro deixaria de ser vítima.

A discriminação racial no Brasil tem uma grande responsabilidade pela situação em que vive a maioria do povo negro. Não por acaso que os negros no Brasil são os mais pobres, tem menos anos de estudo, pequeno salário, trabalhos mais pesados ou são desempregados. Pouquíssimos conseguiram escapar dessa engrenagem e ocupam altos postos públicos, eclesiásticos ou em grandes empresas. Mas tudo isso tem uma explicação!

PRECONCEITO RACIAL OU PRECONCEITO DE COR

SEQUELAS DO PASSADO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

A produção teórica, desenvolvida para a fundamentação e justificação das desigualdades raciais, inculcou na cultura o comportamento racista e preconceituoso. Essa produção perdeu a sua validade doutrinária e científica, mas as sequelas permaneceram de aí entender porque persiste ainda hoje a pratica do racismo, da discriminação, dos preconceitos. (SANT'ANA In MUNANGA, 2005, p. 44).

Esse comportamento está fortemente presente em todas as relações sociais. A arquitetura das ideias racistas forjou um jeito de pensar e agir que provocou sequelas em todos os sujeitos envolvidos no processo de socialização.

A comprovação desse aspecto é encontrada na análise dos depoimentos que revelam a percepção que as alunas têm sobre as manifestações do racismo e do preconceito no Brasil.

Ao serem questionadas se existe racismo no Brasil e se o povo brasileiro é preconceituoso, a concordância foi unânime, destacando-se dois aspectos que podem ser considerados significativos: primeiro, entende-se que racista é o outro; segundo, quando se fala em preconceito racial, o entendimento é que está se falando do tratamento designado às pessoas de cor negra. É o primeiro pensamento que vem à cabeça. Em nenhum momento levantou-se a questão sobre outros povos. Por que isso acontece? Por que o negro é a maior vítima do racismo. O que leva a pensar que este é um comportamento fixado pela influência das ideologias da desigualdade racial na cultura brasileira.

"Existe sim, não sei por que, mas parece que as pessoas sentem nojo do negro. O negro é como escravo e não pode viver junto com os brancos. Isso é ridículo, negro é igual a todo mundo e merece respeito".

"É terrível o que fazem com os negros, muitas pessoas recusam a dar emprego, são explorados e muitas vezes são tratados com violência".

"As pessoas devem ser tratadas com

respeito e não como uma coisa qualquer. A diferença de cor não é importante porque somos todos humanos, filhos de Deus e Deus não tem cor".

"O preconceito racial existe em todo lugar, é até comum a pessoa branca não gostar da negra, eu penso que esse preconceito vem de casa, se a criança é racista é porque os pais também são".

"Acho que diminuiu, mas foi pouco, ainda ocorre de negros não conseguirem emprego, de serem xingados e ofendidos com apelidos". (resposta dada quando indagada se houve redução do preconceito).

No grupo selecionado para a intervenção quarenta e três alunas se identificavam como brancas e quatro diziam ser afrodescendente. Dessas, apenas uma relatou experiência própria.

"O preconceito é ruim, é muito difícil conviver com essas ideias que as pessoas têm da gente, eu detesto isso, acho uma injustiça, pois nós que somos negros não somos o que eles pensam e isso é ruim especialmente para as crianças que acreditam que isso é verdade".

Ao não identificar em si mesmo o comportamento que o leva a praticar atitudes preconceituosas, o indivíduo encontra dificuldades para a compreensão das ideias que aplica em suas relações, assim a crítica é feita de fora e fica no plano do julgamento do outro, não contribuindo para a tomada de consciência das ideologias que as influencia, não permitindo que se tenha uma nítida visão da realidade, como por exemplo, o que revelam alguns relatos de professores:

"Não temos nenhum registro de situações que conotam prática de preconceito contra alunos negros".

"Eu não presto atenção em quantos alunos negros têm na minha sala de aula, para mim são todos iguais".

"O preconceito e o racismo existem sim, mas sua presença não é tão forte na escola, em minha opinião acontece mais nas empresas que escolhem o funcionário pela aparência".

Os depoimentos possibilitam compreender que a invisibilidade do aluno negro na escola também é sequela provocada pelas ideologias racistas. O padrão branco ocupa todos os espaços. Nele a ausência do negro é normal, ali ele não é esperado ou considerado.

O último depoimento expressa uma visão bastante limitada da questão. Nessa fala percebe-se a falta de formação e capacitação para lidar com a questão étnica. Desta forma, a negação do preconceito são atitudes que têm contribuído para a reprodução e a veiculação do racismo e do preconceito racial se dá de forma "imperceptível" e "naturalizada", notadamente por meio de discursos que se apresentam como instrumentos de disseminação de valores, estereótipos e conceitos negativos sobre as diferenças raciais, comprometendo o senso crítico e ético, fazendo com se lance sobre o negro um olhar pré-concebido, impedindo de se perceber a totalidades de seus atributos, acarretando inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda sociedade. (CAVALLEIRO, 2005, p. 26).

Segundo a referida autora, essa falta de autoconsciência, em particular por parte

participem da conspiração silenciosa que compromete as relações étnico-raciais dentro da escola e promova um resultado ainda mais grave que é não perceber que existem racismo e preconceito racial no ambiente escolar.

Outra experiência realizada com as alunas mostra a fixação de imagens negativas sobre o povo negro. Um grupo de 47 estudantes, subdividido em quatro grupos, que separadamente assistiu apresentação de slides sobre rituais e hábitos da cultura de diversos povos (asiáticos, europeus, tribos indígenas e africanas). Observou se que em todos os grupos ocorrem reações com ênfase negativa quanto à expressão cultural africana, como por exemplo:

"Que feio".

"Nossa que homem feio, ele tem uma cara de mau".

"Que susto".

Nessas expressões nota-se que a cor negra está associada aos estereótipos de feio e de mau.

Esse comportamento é fruto da construção ideológica que povoou o imaginário popular de conceitos negativos e/ou preconceitos sobre a cultura e a cor do povo negro.

Neste contexto, se destaca a influência da escola na reprodução, bem como seu papel na desnaturalização e na desconstrução desse jeito de pensar e agir, de ser e fazer. Ela que, até então, reproduziu a sociedade tal e qual como ela é, também produz condições propícias para a manifestação do racismo, se tornando uma das grandes responsáveis pela manutenção das ideologias racistas e a preservação do mito da democracia racial. (CAVALLEIRO, 2005, p. 37).

A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DE IDEIAS E VALORES

Para CHAUI (1997 p. 141), a linguagem é um sistema de signos ou sinais que são usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para expressão de ideias, valores e sentimentos. Segundo ela, os signos, ou seja, as palavras e seus componentes (sons e letras) tem uma função comunicativa, isto é, por meio das palavras entramos em relação com os outros, dialogamos, argumentamos, persuadimos, discutimos, expressamos amor e ódio, e também aprendemos e ensinamos.

De acordo com BAKTHIN (2004, p. 32), não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise linguística deve incluir fatores extralinguísticos, como o contexto da fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, etc. Para ele, a palavra é o signo ideológico por excelência e também uma ponte entre dois sujeitos,

Segundo FERNANDES (2007, p. 10 - 18), compreender o discurso enquanto objeto de estudo é bastante complexo, pois seu caráter é assinalado pelo fato de implicar exterioridade à língua, a ser aprendido no social, cuja compreensão coloca em evidência aspectos ideológicos e históricos próprios à existência dos discursos nos diferentes contextos sociais, ou seja, as palavras quando são pronunciadas estão impregnadas de aspectos sociais e ideológicos. E assim, o preconceito manifesta-se em brincadeiras ou apelidos alusivos à cor.

Palavras, frases e ditos populares usados cotidianamente traduzem o ponto de vista do pensamento dominante, nos permitindo interpretar o significado que o homem negro tem tanto no imaginário, quanto na sua representação social. Desde o período colonial até os dias atuais, a descrição do negro ou ao que se refere à cor negra tem uma conotação ruim e procura mostrar um ser anulado, deformado e sem humanidade.

Exemplos:

- Um negro parado é suspeito; correndo é culpado.
- Por que preto não erra? Porque errar é humano.
- Negro só vai à escola quando a está construindo.
- A situação está preta!
- Preto de alma branca.
- É negro, mas é inteligente.
- É negra, mas é bonita.
- Apesar de negro, ele é legal, é gente boa.
- Tinha que ser preto;
- Não faça serviço de preto;
- Mão preta, mão suja.
- Cabelo duro; cabelo ruim.
- Negrinha, Neguinho.
- Preta, Pretona, Negona.
- Negão, Negrinho,
- Nego sujo,
- Aquele preto.
- Macaco, Gorila, saci, demônio.

Esse tipo de discurso é a expressão verbal de um escandaloso conteúdo racista que permeia as relações étnico-raciais. Esse conteúdo reproduzido e reforçado no inconsciente coletivo da sociedade brasileira, presente na escola, está tão naturalizado e impregnado nas estruturas do mundo branco em que vivemos que as pessoas envolvidas por ele não percebem quando e como estão praticando o racismo. Tudo parece normal. Mas, fazendo uma leitura atenta, percebemos o quanto se faz uso cotidianamente de expressões com carga pejorativa quando nos referimos ao povo negro.

A observação realizada com alunos apresentou um resultado comprovando que o uso de expressões pejorativas é “comum” nas brincadeiras, mas em situação de conflito é nítida a intenção de inferiorizar, ridicularizar, diminuir e ou afastar o outro.

Frases observadas:

- Sai negão.
- Não vai fazer serviço de preto.
- Negro feio.
- Negro burro.
- Macaco.
- Pelé, Café, feijão, Chocolate e Tição.

Considerando a ideia de BAKTHIN que diz que a fala não é neutra, o hábito de colocar apelidos pejorativos nas pessoas negras, como os citados acima é uma forma perversa de desumanizá-los e desqualificá-los como seres humanos. Na cultura brasileira, essa prática é comum, poucos usam o senso crítico diante desse costume. A falta de consciência do efeito produzido, tanto para quem ouve quanto para quem fala é desastroso, contribui para que o indivíduo continue reproduzindo as ideologias racistas.

Conforme explica (CAVALLEIRO, 2005, p. 24), o racismo e o preconceito racial como um conjunto de ideias, atitudes e comportamentos apoiados em conceitos e opiniões não fundamentadas no

conhecimento, e sim na sua ausência, estimula a criação de estereótipos e representações negativas e dão origem ao um estigma que imputados ao indivíduo dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social.

Sem dúvida quem sofre as maiores consequências são as populações negras, em especial as crianças, pois o prejuízo no seu processo de socialização e formação da sua identidade pessoal e social é grande. O recalque produzido é profundo, levando-as a interiorizar uma imagem negativa de si e de seu grupo, passando a negar sua etnia, procurando assemelhar-se fisicamente com os de cor branca. (CHAGAS, 1998, p. 36).

Então, na escola, por conta do estigma criado pelo racismo, a criança negra, na convivência com os colegas e educadores, constantemente é atingida por palavras, piadas e brincadeirinhas não neutras, que a coloca em uma posição desconfortável de humilhação, desvalorização ou invisibilidade que não fica muito difícil perceber que aquele lugar não foi feito para ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões aqui compartilhadas, verificou-se que a questão do preconceito racial no Brasil implica âmbitos da sociedade, pois trata-se de uma questão cultural, estrutural e social. A escola, por ser um espaço de múltiplas relações, se torna um lugar privilegiado para a discussão da questão do preconceito em todas as suas facetas (mulheres, homossexuais, jovens, idosos, gordos, baixinhos deficientes, migrantes, social, racial), pois, uma vez que esta reproduz o mundo social, no seu interior estão presentes as ideologias que estruturam o modo de ser e fazer na sociedade brasileira, logo também está presente o racismo e seus derivados. Por isso, é necessário reconsiderá-la. A realização tanto do estudo quanto da intervenção foi importante na medida em que possibilitou a discussão desse tema que de certa forma até então vem sendo silenciado e rejeitado dentro da escola, a ponto de ser totalmente ignorado no seu Projeto Político-Pedagógico. Observou-se que num primeiro momento, o assunto foi tratado como tabu, com certo constrangimento e uma constante tentativa de negação dessa prática no interior da escola, porém a cada passo do desenvolvimento das ações, (estudo de texto, análise de filmes, palestras com especialistas, reelaboração de expressões pejorativas em cartazes, produção de material didático para trabalhar com a pré-escola e etc.) foram aflorando autoavaliações, opiniões mais críticas sobre o comportamento do povo brasileiro. As estudantes se apresentaram abertas para o debate e para o novo conhecimento. Para elas, que se preparam para atuarem como profissionais da educação nas séries iniciais, a capacitação para trabalhar com a diversidade cultural é fundamental, pois nessa fase a criança está no início da estruturação da sua personalidade humana, por isso, é importante que a escola trabalhe de forma a não continuar afirmando a teoria da inferioridade dos negros, mantendo o preconceito racial, pois se a criança for ensinada, em especial dentro da escola, continuará a desenvolvê-las

por todo seu processo de desenvolvimento. Experiências comprovam a alta sensibilidade das crianças ao contexto das influências sociais em que vivem. As primeiras vivências são profundamente marcantes no processo de formação da identidade social, delas resultando a identificação com os próprios grupos raciais ou étnicas da criança. Por fim constatou-se nos depoimentos dados por professores, que a questão não era considerada relevante, por isso não se buscava capacitação ou mesmo se tinha disposição para o debate. Essa falta de preparo para lidar com as situações leva a não perceber quando se trata de uma atitude racista e preconceituosa ou ainda fazer a opção pelo silêncio promovendo condições para que o ambiente escolar seja um espaço impregnado de pensamentos racistas que se fundamentam na cristalização das imagens negativas, presentes no imaginário social, cuja criança negra é a mais atingida. Reconhecer que ao tornar o aluno negro invisível é negar a existência da diversidade racial e cultural no interior da escola, como foi o resultado apresentado na experiência com professores, possibilita a identificação de uma das formas de promover a manutenção do racismo, do preconceito e da discriminação. Isso já é um avanço. Descobrir nas próprias falas a presença de atitude preconceituosa causou um grande impacto, levando a percepção de como está naturalizado o racismo em nossa cultura e como cada pessoa é um instrumento em potencial de transmissão e manutenção desse pensamento. Nesse sentido, a compreensão das teorias que, historicamente, construíram as ideias das desigualdades raciais, possibilita ao educador compreender não só os porquês de o racismo estar presente na cultura brasileira, mas também compreender a si mesmo, o outro e o mundo em que vive para nele intervir. E possível desconstruir a ideologia racista, é possível desnaturalizar o preconceito racial. Para um trabalho assim, é preciso que os educadores voltem olhares mais atento para as minúcias das relações étnico-raciais, buscando perceber nas falas naturalizadas, nas atitudes normalizadas, as possibilidades de serem instrumentos de reprodução do racismo. Não é mais possível ignorar a existência da diversidade racial e cultural no interior da escola. Um dos caminhos apontados para a promoção do respeito à diversidade étnico-racial da qual é formada a cultura brasileira, é o reconhecimento e a valorização das culturas africanas nesse processo de formação. Para os educadores este é um dos grandes desafios do processo educacional da atualidade. Produzir e divulgar conhecimentos sobre as culturas africana e afro-brasileira, proporcionando condições de aprendizagem de atitudes, posturas e valores que preparem o cidadão para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, sem barreiras estabelecidas por diferenças culturais. Nesse sentido o desenvolvimento de estratégias educativas e pedagógicas com objetivo de compreender a dinâmica das relações multiétnicas representa um recurso para o avanço no combate ao racismo. Sendo assim pode-se dizer que os resultados alcançados com a intervenção pedagógica foram positivos e satisfatórios,

visto que o trabalho foi finalizado com grande mobilização cola, em uma semana de desenvolvimento de ações Inter e multidisciplinares, denominado de "Projeto África – Brasil", cujo teor foi apresentação, debate e produção de conhecimentos sobre cultura africana e afro-brasileira, desmistificando a ideia da África pobre e selvagem, de povo feio e ignorante. Essa estratégia com certeza contribuiu para conhecimento de aspectos do continente africano que até então eram totalmente desconhecidos como, por exemplo: riquezas naturais, organização social e política, valores morais, processos educacionais, etc. e ainda a firmação positiva da presença dessa cultura na formação da cultura brasileira. Se o homem e a história construíram as desigualdades raciais, esse momento é o da desconstrução, da desnaturalização. Isso significa fazer a reversão da história, fazer a desmistificação da ideia de inferioridade cultural, de abnegação e de predestinação para as condições subalternas e de desigualdade social que tem servido para manter as populações negras nos guetos. Para tanto, é dever de todas as instituições sociais reverem seus processos educacionais, desenvolvendo-o de forma a educar um cidadão livre, conhecedor e orgulhoso de suas raízes, capaz de corrigir valores, atitudes, posturas, ideias e discurso, para que não haja mais impedimentos para o desenvolvimento de relações étnico-raciais positivas. Cabe a cada um usar a criatividade descobrir caminhos apropriados e adequados para cada realidade. E assim, escola e sociedade, não mais negarão o direito das crianças, dos jovens e dos adultos, brancos e negros, de serem formados como seres humanos que respeitam as diferenças, habilitados e capazes de construir uma sociedade justa e igualitária, para os cidadãos afro-brasileiros poderem assumir com orgulho a sua identidade racial.



ANDRÉIA CRISTINA CÂNDIDO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Braz Cubas (2014); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil - no CÉU CEI Josely Maria Cardoso Bento.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
CASHMORE, Ellis. Dicionário de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo: Summus, 2000.
CAVALLEIRO Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil, São Paulo: Contexto, 2000. CHAGAS, Conceição Corrêa. Negro uma identidade em construção – dificuldades e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1996.
CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.
FERNANDES, Cleudemar Alves. Análise do discurso: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007. _____ Formação docente para a educação infantil: política e metodologia para a promoção da igualdade racial. Boletim Ebulição, Junho /2008.
GOMES, J.V. Família, escola, Trabalho: Construindo desigualdades e identidades subalternas. São Paulo. FEUSP, 1996 (tese de livre-docência).
GOUVÊA, Maria C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica (artigo científico) - Universidade Federal de Minas Gerais - Educação e Pesquisa, São Paulo, 2005.
KLEIMAM, A. B. (org.) – Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
LIMA, Ivan Costa. As Propostas pedagógicas do Movimento Negro no Brasil

_____. Pedagogia Interétnica uma ação de Combate ao Racismo (tese de mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina Núcleo de Estudos Negro, 2001.
MUNANGA, Kabengele (org.) – Superando o Racismo na Escola, 2ª ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.
NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) – SANKOFA, Resgate da Cultura Afro-Brasileira. Rio de Janeiro: Seafro, 1994.
NOGUEIRA, J.C. Multiculturalismo e Pedagogia Multirracial e Popular – Série Pensando o Negro em Educação. Editora Atilénde (Núcleo de Estudos Negros). Florianópolis, 2002.
_____Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
Revista Nova Escola – Março 1999 – Reportagem Especial: O Silencio Vai Acabar.
TELLES Edward. Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica, Editora Relume Dumará, Rio de Janeiro, 2003.
VALENTE, Ana Lucia E. F. - Ser negro no Brasil de hoje. São Paulo: Editora Moderna, 1998.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA

RESUMO: O presente artigo irá se debruçar sobre a Gestão Ambiental, visão de mundo que cada vez mais tem ganhado espaço entre as pessoas e que tem como objetivo a melhoria da qualidade de vida no planeta. Fundamentada na abordagem científica a Gestão Ambiental se propõe a diagnosticar, gerar dados e propor soluções que minimizem os impactos ambientais causados pelas atividades humanas. Aponta-se que a retomada da consciência planetária deve acontecer mediante a atuação de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, a fim de promover mecanismos, saberes e práticas orientados pela racionalidade ambiental. A partir disso seria possível a reapropriação da natureza pelos indivíduos superando a lógica – contemporaneamente deturpada – da necessidade, para que estes se percebam como parte da natureza, bem com a importância de condições de acesso e reprodução iguais para todos. Por fim tem-se o objetivo de pontuar como a educação ambiental pode servir para o estabelecimento de um processo dialógico que teria como fim não só a compreensão das questões ambientais como também a intervenção na realidade. Para isso o presente artigo situará o ambiente conceitual e político na qual a Gestão Ambiental busca fundamentação como projeto educativo e a consequente necessidade de democratização das ações pró-ambientais e das bases que permitem sua realização.

Palavras-chave: Gestão Ambiental; Complexidade; Pedagogia Crítica; Educação.

INTRODUÇÃO

A partir da Revolução Industrial os recursos naturais do planeta Terra passaram a ser explorados como "um supermercado gratuito, com reposição infinita de estoque" (REIGOTA, 1998, p. 47), produzindo assim o esgotamento destes recursos, a destruição de ecossistemas e a perda da biodiversidade. Na atualidade esse processo se configura em uma crise ecológica complexa que ameaça a qualidade de vida no planeta. A exemplo dessa complexidade citamos uma das problemáticas a qual este trabalho pretende se deter: o grande contingente populacional que não consegue perceber a estreita correlação do meio ambiente com seu cotidiano (DONELA, 1997).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, afirma que: "toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir e de participar do processo científico e de seus benefícios" (CHIOVATTO; AIDAR, 2014, p. 136). Com efeito entende-se que a promoção de informações acerca da crise ambiental global e da participação social nas decisões a ela subordinadas perpassam esse direito universal. Assim, cabe às instituições públicas a garantia desse direito bem como sua ampla disseminação à população para que esta possa exercer com plenitude sua cidadania.

Felizmente, desde o final do século passado a temática do meio ambiente tem ganhado espaço e produzido uma agenda global de debates, conferências, congressos, etc. Das resoluções tiradas nesses eventos são algumas as que se debruçam a respeito da Educação Ambiental como um instrumento multidisciplinar capaz de contribuir para a formação contínua da população sobre as relações entre produção, consumo e meio ambiente. O primeiro Programa Internacional de Educação Ambiental foi tirado no ano de 1972 na 1ª Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano em Estocolmo na Suécia.

Cinco anos mais tarde acontecia em Tbilisi na Geórgia a Conferência Internacional Sobre Educação Ambiental e segundo esta a Educação Ambiental deve se fundamentar em dois princípios básicos: (a) uma nova ética que orienta os valores e comportamentos para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social; e (b) a concepção do mundo como sistemas complexos e por isso a defesa da reconstituição do conhecimento e do diálogo de saberes, sendo a transdisciplinaridade um princípio importante.

À vista disso as práticas educativas no âmbito social e, notadamente, escolar são fundamentais para o aprendizado e exercício da cidadania. Desse modo acredita-se que tais práticas devem ser geridas por propostas pedagógicas centradas na transformação de nossa realidade social. Consequentemente, devem ser democráticas, com rica participação dos educandos e voltadas para a mudança de atitudes e práticas sociais, bem como o desenvolvimento de competências e da capacidade de criticidade perante a

realidade ao qual estão inseridos.

Entretanto a realidade das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Ambiental ainda se encontra distante dessas prerrogativas. O que se observa é que tais práticas não se preocupam com o estabelecimento de vínculos relacionais entre a educação ambiental e o meio ambiente culturalmente construído e vivido pelas pessoas. Há, ainda, a priorização de conceitos e técnicas relacionadas com a ecologia tradicional e como consequência as práticas desenvolvidas costumam ser referentes a ações preservacionistas, conceitos naturalistas ou moralizantes e atitudes comportamentalistas.

De outra forma, Reigota (2001, p. 14) crê que "[...] o primeiro passo para a realização da educação e gestão ambiental deve ser a identificação das representações sociais das pessoas envolvidas no processo educativo". Assim pode-se trabalhar no sentido da alteração ou confirmação destas representações tendo como perspectiva o avanço na consciência das questões ambientais. Figura-se então a necessidade de uma educação ambiental contextualizada, a fim de potencializar as ações educativas formais e não formais, dos programas públicos e privados ou da sociedade civil.

Tal perspectiva educativa desafia os agentes da Educação Ambiental, em especial, os educadores ambientais, à elaboração de novas epistemologias que possibilitem o que Morin (2000, apud FLORANI, 2003, p. 116) denomina "uma reforma do pensamento". Assim, a reflexão sobre a complexidade ambiental possibilitaria a gestação de novos atores sociais e um processo educativo articulado, por meio do diálogo de diferentes áreas do saber, comprometido com a sustentabilidade. Esse processo permitiria também o questionamento dos valores e premissas prevalecentes, bem como a transformação destes e, portanto, o alcance de novas práticas e perspectivas em relação ao meio ambiente.

OS RISCOS AMBIENTAIS

No âmbito das discussões sobre a questão ambiental o conceito de risco ambiental tem sido amplamente difundido tendo em vista que o ambiente ecologicamente equilibrado é um dos componentes vitais da qualidade de vida humana. No contexto brasileiro tal perspectiva afirma-se via Constituição Federal de 1988, na qual consta que

"Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as futuras gerações".

Em concordância, Leis e D'Amato, (1995) afirma que o direito a um ambiente sadio é um direito humano fundamental e que é na exposição seletiva ao ambiente poluído e ao risco ambiental que se constitui o abuso ao direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Por sua vez, Machado (1998), ainda sobre o artigo 255 da Constituição Federal, esclarece que este tem a pretensão de evitar tanto a estatização como privatização dos bens que fazem parte do meio ambiente, sendo a natureza bem de uso

comum do povo e estendendo à coletividade a responsabilidade pelo trato da mesma.

Diversos autores compartilham da opinião de que os indivíduos em geral concebem de forma distorcida o que seria risco ambiental. Nesse sentido, Pacheco (1993) aponta que a percepção do risco não é inata, mas sim aprendida e caberia a educação ambiental uma aproximação com o significado real, por intermédio da alfabetização do risco. O autor destaca também que os educadores ambientais, em geral, desconsideram a abordagem dos riscos ambientais em suas atividades, promovendo assim um entrave na concretização dessa perspectiva. Ocorre que muitos deles tratam da questão de forma exclusivamente técnica, ignorando o seu teor político.

Um outro aspecto importante para a educação ambiental, defendido por Jacobi (1997), é a ação preventiva para o risco ambiental, que tem como base essencial a informação do público, bem como o engajamento do mesmo. Em consonância Jacobi (1997a) enfatiza que a administração dos riscos ambientais gera a necessidade de ampliar o envolvimento público por meio de iniciativas que possibilitem uma elevação do nível de consciência ambiental, sobretudo dos sujeitos moradores em áreas de risco ambiental.

Na história política do Brasil estes sujeitos encontram-se despreparados para a participação na vida pública, basicamente por desinformação (OLIVEIRA, 1993). De acordo com Leis e D'Amato (1995) as camadas de baixa renda, além de mais expostas aos riscos ambientais, não dispõem de informação que lhes possibilite entender a conjuntura das questões ambientais e nem como encontrar meios para se engajar na mudança de status. Nesse sentido Machado (1991) e Leis (1997) sublinham que o acesso à informação é um importante componente para a democracia ambiental, sendo vital para equipar a sociedade em geral, sobretudo as camadas populares, de instrumentos para o exercício da cidadania.

Dessa maneira compreendemos que cabe à Educação Ambiental contribuir para a participação pública, que, para além de um dos princípios fundamentais da democracia (HOGAN, 1994) é também um fator estratégico na proteção ambiental (MACHADO, 1991). Daí a importância dos movimentos sociais, sobretudo do movimento ambientalista e dos órgãos colegiados consultivos ou deliberativos para a implementação de políticas públicas.

Argento (1995) recorda que nos modelos de gestão ambiental não participativa há um hiato expressivo no que tange às aspirações e necessidades comunitárias, resultando em decisões técnicas distantes da realidade local. O autor aponta, ainda, que são poucos os esforços realizados para que haja um verdadeiro engajamento comunitário e concorda que a educação ambiental deva ser vista como um agente propulsor da gestão ambiental, buscando a mobilização social.

Machado (1991) ressalta que a sociedade conta com uma multiplicidade de formas coletivas de participação, entre elas, o direito de questionar e coparticipar das decisões do poder público. A partir da negociação e mediação é possível transcender a

perspectiva individualista de participação como uma contribuição em pequenas questões cotidianas. Herculano (1995) ressalta, ainda, que o cotidiano nos educa para a indiferença, para o individualismo. O mote educar para a cidadania procura reverter essa lógica, segundo a autora,

"uma pessoa educada para ser cidadã (...) é a que pensa, reflete, recebe e transmite informações e aprende a se pôr em ação juntamente com os outros e com eles organiza-se para alcançar o bem comum".

Os argumentos até aqui apresentados não pretendem simplesmente justificar que basta deslocar-se do eixo das preocupações humanas dos interesses individuais para os coletivos. Mas que a partir do momento em que a preocupação humana deslocar-se do curto para o longo prazo e, sobretudo, do interesse individual para o coletivo, teremos criado uma conjuntura cultural favorável à criação de espaços políticos de negociação que não fiquem emperrados no conflito socioambiental explícito. Essa perspectiva é o patamar que propicia a possibilidade de se instaurar acordos mútuos, por meio da participação, do diálogo, do exercício da cidadania. Sem dúvida este é o desafio da educação para a Gestão Ambiental.

POLÍTICAS PÚBLICAS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA A GESTÃO AMBIENTAL

Como já apontado anteriormente, no contexto brasileiro o acesso ao ambiente ecologicamente equilibrado é direito constitucional definido no Art. 255 da Constituição Federal. Ainda no âmbito legislativo conta-se com o Sistema Nacional do Meio Ambiente – SISNAMA, previsto pela Política Nacional de Meio Ambiente, esta prevê os órgãos e as entidades como as fundações instituídas pelo poder público, responsáveis pela proteção e melhoria da qualidade ambiental. A destaque destas peças temos (a) o Ministério do Meio Ambiente; (b) o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA e (c) Agência Nacional de Águas.

Em 2001 foi estabelecida a Medida Provisória nº 2.216-37, que define como competências do Ministério do Meio Ambiente:

a) política nacional do meio ambiente e dos recursos hídricos;

b) política de preservação, conservação e utilização sustentável de ecossistemas, biodiversidade e florestas;

c) proposição de estratégias, mecanismos e instrumentos econômicos e sociais para a melhoria da qualidade ambiental e do uso sustentável dos recursos naturais;

d) políticas para integração do meio ambiente e produção;

e) políticas e programas ambientais para a Amazônia Legal;

f) zoneamento ecológico-econômico.

Por esta mesma Medida Provisória, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA passa a ter

"[...] finalidade de executar as políticas nacionais de meio ambiente, referentes às

atribuições federais permanentes relativas à preservação, à conservação e ao uso sustentável dos recursos ambientais e sua fiscalização e controle, bem como apoiar o Ministério do Meio Ambiente na execução das ações supletivas da União, de conformidade com a legislação em vigor e as diretrizes daquele Ministério".

Cabe à Agência Nacional de Águas, segundo a lei nº 9.984, de 07/2000, órgão implementar em sua esfera de atribuições, a Política Nacional de Recursos Hídricos integrando o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos. (art. 3o). A Lei número 9.433, de 08/01/97, institui a Política Nacional de Recursos Hídricos e cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, cujos princípios são:

Adoção da bacia hidrográfica como unidade de planejamento;

Os usos múltiplos dos recursos hídricos;

Reconhecimento da água como um bem finito e vulnerável;

Reconhecimento do valor econômico da água;

Gestão descentralizada e participativa.

Vale também destacar a conquista do Código Florestal, fruto da lei 4.771/65 que define a Reserva Legal, sendo esta

"uma área localizada no interior de uma propriedade de posse rural, excetuada para a preservação permanente e necessária para o uso sustentável dos recursos naturais, para a conservação e reabilitação dos processos ecológicos, à conservação da biodiversidade e ao abrigo e proteção da fauna e flora nativas" (inciso III do §20 do art. 1º da Medida Provisória n0 2.166-67, de 24/08/01).

Mesmo diante de tantos avanços na esfera política constata-se na sociedade brasileira a dificuldade da participação pública nesse cenário. Essa realidade é fruto da existência de obstáculos na construção de espaços públicos de participação que viabilizem a emancipação política e sejam capazes de possibilitar a efetiva responsabilização para a gestão ambiental. Entre eles, podemos citar:

(a) a resistência do Poder Público e das elites, que não abrem mão do espaço de privilégio conquistado;

(b) a cultura assistencialista, paternalista e clientelista persistente entre a população e reforçada pelo Poder Público;

(c) a difícil aceitação das diferenças no seio de uma sociedade desigual;

(d) a carência de produção de informações quantitativas e qualitativas sobre os problemas ambientais e respectiva disseminação na sociedade para instrumentalizar os diversos grupos na tomada de decisões;

(e) a dificuldade de se considerar a defesa do meio ambiente como a defesa de um patrimônio coletivo que interessa à qualidade de vida da população de um modo geral;

(f) a fragilidade das associações civis, particularmente das organizações não governamentais ambientalistas.

Demo (1992) enfatiza que o Brasil ainda está muito distante de uma "riqueza política", segundos os dados recolhidos pelo IBGE e por ele examinados a sociedade brasileira é tipicamente desmobilizada. Isso se deve a suas parcas possibilidades de pensar e gerir coletivamente a causa pública, devido suas ações quase sempre serem cooptadas

pelos grupos hegemônicos de poder. O autor esclarece, também, que as políticas sociais brasileiras, de cunho assistencialistas, tendem a tornar a população economicamente desfavorecida dependente dos benefícios do Poder Público e minando, assim, a possibilidade da mobilização social.

Realizando um apanhado histórico sobre o desenvolvimento da cidadania no Brasil Carvalho (1995) identifica que a herança colonial escravocrata como um entrave para a formação de futuros cidadãos. Aos primeiros brasileiros negou-se o direito civil mais básico, a liberdade. Depois tanto durante o Estado Novo, com a mescla do autoritarismo e o paternalismo populista, e mais uma vez com a ditadura militar e a supressão dos direitos civis, sociais e políticos o país retrocedeu no que se refere ao usufruto da democracia.

O resultado dessa situação foi a estratificação da sociedade brasileira em três categorias de cidadãos: os que estão acima da lei, ou seja, a elite privilegiada; os que não percebem claramente seus direitos, ou se os percebem, não se veem em condições de fazê-los valer; e finalmente os marginalizados, que não conhecem seus direitos ou os veem constantemente violados pelo governo ou pela polícia. Outra consequência direta foi a supervalorização do Poder Executivo. Com isso, o governo se apresenta como o ramo mais importante do Poder Público, em detrimento do Poder Legislativo ou do Judiciário e da própria sociedade.

De acordo com Leis (1997), os espaços coletivos de participação social em defesa do meio ambiente no Brasil ainda não se constituíram verdadeiros canais de negociação pública. A negociação pressupõe a existência de diferentes atores sociais que detenham capacidades e recursos relativamente equivalentes para de fato influenciarem no processo decisório. Negociação não pode ser entendida como tal quando reduzida à esfera corretiva, sem condições de gerar alternativas para a proposição original da definição de uma política ou projeto. O autor verifica com pesar que nenhum dos três instrumentos de participação dos cidadãos no Brasil – Avaliação de Impacto Ambiental, Ação Civil Pública e órgãos colegiados – apresenta esta característica preventiva.

No que concerne a mudança desse quadro defende-se a Educação para a Gestão Ambiental, entendendo que esta carrega o potencial de formação e exercício da cidadania, notadamente da classe social mais afetada pelos riscos ambientais. Assim prevê-se o fortalecimento do espaço público segundo a participação democrática no destino da sociedade, sendo este um instrumento pedagógico que superpõe o interesse coletivo ao individual.

Ainda nesse seguimento Carvalho (1998) concorda que não se pode minimizar a relevância do valor da emancipação política, já que esta é um dos elementos principais para a ponte entre a questão ambiental e a luta popular. Contudo essa perspectiva representa, atualmente uma força entre tantas outras hegemônicas e conservadoras. Acontece que o ideal de proteger o meio ambiente está alicerçado num plano distante dos conflitos sociais, o que acaba

acarretando na diluição das divergências entre os múltiplos interesses sociais em questão, camuflando-os.

A Educação para a Gestão Ambiental, então, desponta como uma estratégia de construção da cidadania ainda não consolidada no país, confirmando a natureza política do conceito de Educação para Gestão Ambiental ao se propor ao combate dos conflitos sociais existentes. Ao longo de sua construção as práticas desenvolvidas têm se voltado a perspectiva antropocêntrica de risco ambiental, recorrendo à proteção do meio ambiente para melhoria da qualidade de vida do ser humano, exclusivamente, e não para a garantia do direito à vida para todos os seres vivos. Isso advém de uma perspectiva utilitarista da natureza.

Visando o enquadramento desse conceito Leis e D'Amato (1995) desenvolveram uma tipologia das vertentes da ética ecológica, dividida em quatro eixos: o primeiro faz referência o primeiro faz referência a valores e práticas orientadas por aspectos individualistas e antropocêntricos; o segundo privilegia uma perspectiva antropocêntrica e coletiva; o terceiro direciona-se prioritariamente para um modo biocêntrico, ainda que individualista; já o quarto prioriza aspectos biocêntricos e coletivos.

Ainda de acordo com os autores, é fundamental reivindicar a mudança de valores hierárquicos, desiguais, competitivos e individualistas que em grande parcela promovem a atual crise ambiental. Sustentam, ainda, que a expansão do ecologismo expressa o ressurgimento ético que se evade da postura individualista e antropocêntrica para atingir a postura coletiva e biocêntrica. Nesse sentido faz-se necessário transpor os modelos tradicionais de Educação para Gestão Ambiental reconhecendo o valor intrínseco da natureza e a importância da luta por melhores condições de vida e por melhores condições ambientais.

A Gestão Ambiental diz respeito à maneira de gerir a utilização dos recursos naturais, a fim de minimizar os impactos gerados pelo homem como ser social. Uma vez que os impactos causados pelo homem, na natureza, se assentam sob três variáveis inter-relacionadas: a diversidade dos recursos extraídos do ambiente natural, a velocidade de extração dos recursos, que permitem ou não sua reposição, e as formas variadas e distintas na disposição e tratamento dos resíduos produzidos.

Politicamente tem como objetivo estratégico o desenvolvimento sustentável. Para tal volta-se à formulação de princípios e diretrizes, à estruturação de sistemas gerenciais e à tomada de decisões para promoção do inventário, uso, controle, proteção e conservação do ambiente. A questão ambiental é um fenômeno eminentemente próprio à pós modernidade e que por assim ser exige um urgente processo de mudança nos padrões de comportamento vigente na sociedade moderna e na forma como as pessoas vivem em interação com o meio ambiente em todas as suas dimensões.

Historicamente, a questão ambiental ocupa lugar secundário nas agendas político governamentais. Entretanto, é primordial que seja desencadeado um processo de reorientação e potencialização de políticas

públicas existentes ou a serem implantadas que visam mudanças nos estilos de vidas das pessoas e das sociedades. Vieira (2001) chama atenção que no plano das mudanças efetivas de comportamento, a crise ambiental constitui um item ainda marginal da agenda de preocupações cotidianas da maior parte da população do planeta, o que dificulta a reapropriação social da natureza.

Dado esse contexto percebe-se a necessidade de a Gestão Ambiental incorporar a educação como instrumento para mudanças comportamentais nas pessoas e nas instituições organizacionais. Segundo diversos autores, faz-se necessário o estabelecimento de uma nova ética comportamental que passa pela reapropriação da natureza pela sociedade sob a ótica da racionalidade ambiental. É preciso, também, a proposição de um saber que permita a compreensão da complexidade das questões ambientais em sua totalidade e particularidades. A questão ambiental requer uma visão transdisciplinar no seu tratamento, uma vez que a constituição dos principais problemas ambientais é de caráter inter-relacional.

SABERES E PRÁTICAS PARA TRANSFORMAR O FUTURO

Diversos autores como, Llya Prigogine, Fritjot Capra, David Bohn, Leonardo Boff, e em particular, Edgar Morin (2000) apresenta-nos concepções de saber que rompem com as posições cartesianas tradicionais da ciência. Propõe-se que a humanidade e a ciência encontram-se numa era de transição, sendo preciso ultrapassar a fragmentação herdada do passado. Nesta mesma direção Morin (2000) acrescenta que a história do mundo e do pensamento ocidental foi comandada por um paradigma de disjunção, de separação. Separou-se o espírito da matéria, a filosofia da ciência. Separaram as disciplinas, as ciências, as técnicas. Separou-se o sujeito do conhecimento do objeto do conhecimento.

O desafio de romper com essa forma de pensamento fragmentado tem sido cada vez mais vigoroso nos debates acadêmicos, e é preocupação de muitos propor uma reforma que seja capaz de produzir uma visão ampla sobre o contexto. Tem-se empreendido uma ótica inovadora que se refere à compreensão de sujeitos a partir da investigação e da integração entre os atores sociais, currículo e questões ambientais. Acredita-se na ciência e na fecundidade desse pensamento, para o desenvolvimento de trabalhos de educação ambiental para Gestão Ambiental.

A educação, para a Educação Ambiental, é propulsora de transformação social, tem em vista a mudança de valores e de padrões cognitivos para a ação política democrática e reestruturação das relações econômicas. Inspira-se no fortalecimento dos sujeitos e no exercício da cidadania para a superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo e sua complexidade como totalidade. Portanto, se origina nas pedagogias críticas e emancipatórias em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade que visa um novo paradigma para uma nova sociedade.

É a partir dos anos de 1980 que começa a se configurar no Brasil a vertente

transformadora da Educação Ambiental. Ela se dá devido uma maior aproximação de educadores, especialmente os envolvidos com educação popular e instituições públicas de educação, à militantes de movimentos sociais e ambientalistas. Tem como foco a transformação societária e o questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo. Tal fenômeno propiciou condições objetivas para a consolidação de novas práticas e teorias inseridas na da educação ambiental.

Essa perspectiva dialoga teórica e metodologicamente com algumas tradições. A influência de maior destaque encontra-se na pedagogia libertária e emancipatória inaugurada por Paulo Freire (1979). Nesse modelo educacional o sujeito é tratado sempre como resultado de sua existência objetiva na história social. Assim entende que a realidade social é permeada de relações sociais específicas, de acordo com diferentes grupos de estratificação social (classes, etnias, gênero, grupos de status, etc.).

As tradições marxista e humanista colaboram também para a educação ambiental com base em suas concepções dialéticas para a educação. Nessas a educação é encarada como atividade social de aprimoramento dos sujeitos e do mundo pela aprendizagem e pelo agir. Tal processo abre margem para processos de transformação societária e ruptura com a sociedade capitalista e formas alienadas e opressoras de vida. Aqui o ser humano é encarado como "inacabado", em constante mudança e que pode conhecer para transformar, ampliando sua consciência de mundo.

Outra abordagem pedagógica importante é a histórico-social crítica, de tradição também emancipatória. É representada por Demerval Saviani e outros. A abordagem pedagógica histórico-social crítica contribui para o entendimento das políticas educacionais e da função social da educação. Temos de considerar, também, a relevância das pedagogias críticas, notadamente com relação a evidenciação das relações de poder, elemento de reprodução social do capitalismo.

Mais recentemente Edgar Morin (2000) surge com sua crítica a todo o dogmatismo reinante nos "marxismos oficiais", igualmente aos seus procedimentos partidários e estatais antidemocráticos, violentos e, portanto, anti-humanísticos. O autor se propõe a renovar o método dialético, a partir do que chama de Paradigma da Complexidade. Ele entende que a aquisição de conhecimento de forma fragmentada, por meio das disciplinas, impede a operação de vínculo entre as partes e a totalidade, devendo ser substituída por um modelo de conhecimento em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2000).

Nesse sentido fica claro que o trato para com as questões ambientais deve abarcar toda sua complexidade, pois tratar os problemas ambientais de modo isolado se constitui num equívoco. Assistimos em tempo real o surgimento de novos problemas ambientais que se configuram como ameaças constantes a biodiversidade A destruição dos ambientes naturais no Brasil alcança elevadas cifras estatísticas. Na região Nordeste, em

especial, observa-se cada vez mais o uso indiscriminado do solo e a devastação da vegetação nativa acarretando problemas ambientais em grande escala.

De outro modo ocorre também que os problemas ambientais mundiais agem sobre uma escala local que por sua vez retroagem em escala global. Assim, as respostas a esse desafio prescindem uma contextualização mundial, porque vivemos em plena globalização e as aflições das populações humanas são transversais, multidimensionais e planetárias. Defende-se que a Gestão Ambiental é central no trato dessas questões por buscar a efetivação de um processo educativo e contínuo. A gestão ambiental prima pelo desenvolvimento de uma visão integrada do meio ambiente, (DIAS, 2006 p. 54). Sua incorporação, passa pela democratização dos processos e o fortalecimento do desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da Gestão Ambiental ainda está em via de construção e começa a caminhar junto à Educação Ambiental. Esse conjunto de saberes permite à compreensão da imbricação existente entre as questões ambientais e os atores sociais. Permite, também, o avanço na concepção antropocêntrica de cuidado com o meio ambiente. Por fim, propõem um novo movimento pedagógico de interação entre currículo e as questões ambientais. Este movimento constitui-se numa abordagem múltipla, positiva e propositiva, para a mudança cultural da lógica que orienta a sociedade de consumo.

Conclui-se a sociedade deve ser encarada do ponto de vista histórico, já que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime nos sujeitos sua marca histórica e seus significados culturais. No processo de apropriação e uso dos recursos ambientais está sempre em jogo interesses da coletividade, cuja responsabilidade pela defesa é do Poder Público, e interesses específicos de atores sociais que, mesmo quando legítimos, nem sempre coincidem com os da coletividade e com os interesses políticos.

O desenvolvimento de virtudes, como a solidariedade, a honra, o respeito entre outras, podem ser fundamentais para a formação moral de sujeitos comprometidos com o meio ambiente que é um bem coletivo, um bem de uso comum do povo. Não deve ser destruído para atender interesses econômicos privados que se chocam com o interesse público da coletividade, como por exemplo, poluição do ar, da água e dos alimentos. Não se pode admitir a exploração de nossos recursos naturais quando esta prejudica camadas da sociedade e promove a degradação ambiental.



ANDRÉA CRISTIANE PEREIRA

Graduação em Geografia pela Faculdade Fundação Educacional de Machado (1998); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Geografia – na EMEF Profa Milena Benedicto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 201.

_____. Lei n.º 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 02 set. 1981. Seção 1, p. 165.

_____Constituição do Brasil. Senado. Brasília.1988

CARVALHO, I. Educação, meio ambiente e ação política. In: ACSELRAD, H. (Org.) Meio ambiente e democracia. Rio de Janeiro: Ibase. 1992. p.32-42.

_____. (Org.) Conflitos sociais e o meio ambiente: desafios políticos e conceituais. Rio de Janeiro: Ibase. 1995.

CHIOVATTO, M. e AIDAIR, G. Pensar a Educação a partir da sustentabilidade. 2014.

DEMO, P. Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes. 1992.

DIAS, G.F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia. 1993.

DIETZ, L.A. A exploração dos recursos naturais numa ordem competitiva. Niterói: Eduff. 1995.

FIELD, R.C. Risk and justice: capitalist production and the environment. Capitalism Nature Socialism, 8(2):69-94.1997. Tradução da Fundação Joaquim Nabuco. Recife.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Cortez & Morales.1979.

GOLDENBERG, M. Do discurso ao recurso: uma análise da proteção judicial ao meio ambiente. In: FERREIRA, L. da C. & VIOLA, E. (Org.) Incertezas de sustentabilidade na globalização. Campinas: Editora da Unicamp. 1996.

GADOTTI, M. Caminhos da ecopedagogia. Debates Sócio ambientais, 2(7):19-21.1997.

GONÇALVES, Carlos Alberto Porto. Os (des) Caminhos do Meio Ambiente. São Paulo: Contexto, 1993.

GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. Campinas: Papirus. 1995.

HOGAN, D.J. Pobreza, poluição e prioridades: considerações sobre o meio ambiente e a cidadania. Campinas: Unicamp. Textos Didáticos n.º 3. 1994.

IBAMA. Diretrizes para operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília: IBAMA. 1997.

JACOBI, P.R. Educação para a cidadania: participação e responsabilidade. Debates Sócio ambientais, 2 (7):1-2.1997.

_____. Participação popular e a construção de uma nova institucionalidade. Debates Sócio ambientais, 2 (6):1-2.1997.

_____. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: CAVALCANTI, C. (Org.) Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas. São Paulo: Cortez. 1997.

LAYRARGUES, P.P. Conflitos sócios ambientais e cidadania: qual é o tema da educação ambiental? In: MATA, S.F. et al. (Org.) Educação ambiental: compromisso com a sociedade. Rio de Janeiro: MZ Editora. 1999.

_____. Resolução de problemas ambientais: tema-gerador ou atividade-fim da educação ambiental? In: VASCONCELLOS, H.S.R. & MATA, S.F. (Org.) 20 anos de educação ambiental pós-Tbilisi. Rio de Janeiro: PUC-RJ / UFRJ. 1997.

LEIS, H.R. Um modelo político-comunicativo para superar o impasse do atual modelo político-técnico de negociação ambiental no Brasil. In: CAVALCANTI, C. (Org.) Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas. São Paulo: Cortez / Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 1997.

_____. e D'AMATO, J.L. O ambientalismo como movimento vital: análise

de suas dimensões histórica, ética e vivencial. In: CAVALCANTI, C. (Org.) Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez. 1995.

LEONARDI, M.L.A. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, C. (Org.) Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas. São Paulo: Cortez.

LÉVY, J. História da Propriedade. Lisboa: Estampa. 1973.

MACHADO, P.A.L. Direito à informação ambiental e sociedade civil. Anais da Conferência Internacional de Direito Ambiental. Rio de Janeiro. 1991.

_____. Meio ambiente e efetividade da Constituição de 1988. Parabólicas, 42 (5):4.1998.

MEADOWS, D.H. et al. Limites do Crescimento. São Paulo: Perspectiva. 1978.

MMA/MEC. Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental. Brasília: MMA/MEC. 1997.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MUELLER, C.C. Problemas ambientais de um estilo de desenvolvimento: A degradação da pobreza no Brasil. Ambiente e Sociedade, 1(1): 81-101.1997.

OLIVEIRA, M.A.A. Educação e cidadania: uma contribuição do ensino dos estudos sociais. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, IESAE/FGV. 1993.

PACHECO, R.S. et al. Atores e conflitos em questões ambientais urbanas. In: VIEIRA, P.F. & MAIMON, D. As ciências sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade. Rio de Janeiro: APED / Belém: UFP. 1993.

PÁDUA, J.A. Espaço público, interesses privados e política ambiental. In: FERREIRA, Leila da C. (Org.). Ambiente e sociedade: possibilidades e perspectivas de pesquisas. Campinas: Unicamp. 1992.

PASTUK, M. Estado e participação pública em questões ambientais urbanas. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, IESAE/FGV. 1993.

PHILLIPPI JR, Uma introdução à questão ambiental. In: Curso de Gestão Ambiental. Barueri, SP: Manole, 2004.

REIGOTA, M. Meio Ambiente e Representação Social. São Paulo: Cortez, 2001.

SEN, A. K. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



A IMPORTÂNCIA DE SE CONSIDERAR AS DIVERSAS VARIANTES QUE COMPÕEM O QUADRO DISCENTE DAS ESCOLAS

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo nos levar a refletir sobre como precisamos estar atentos para a diversidade presente dentro das nossas escolas. A diversidade existente no corpo discente é uma pequena amostragem do que acontece na sociedade, as diferenças existem e devem ser respeitadas, mas antes disso devemos compreender a origem dessa diversidade, refletir sobre como se formam as bases dessa variedade que ao mesmo tempo em que pode ser uma grande riqueza de culturas pode também, se caracterizar num mundo de desigualdades que marcam negativamente a vida das pessoas. Realizando uma discussão reflexiva apoiada por uma pesquisa bibliográfica foi construído este artigo que constitui uma ferramenta necessária para vivermos bem em sociedade.

Palavras-chave: Diversidade; Corpo discente; Sociedade; Culturas; Desigualdades.

INTRODUÇÃO

A diversidade é um assunto muito presente nos dias atuais em nossa sociedade, porém mais do que falarmos sobre ela é preciso refletirmos com uma maior profundidade sobre o que de fato gera com o convívio com pessoas tão diferentes. Este artigo, tem por objetivo nos levar a realizar uma reflexão acerca da base que forma o corpo discente da maioria das escolas brasileiras.

Existem alguns fatores que devemos considerar quando falamos em alunos que dificilmente formam uma consciência crítica a respeito das cosas que os cercam, mas ao analisarmos as suas bases familiares constatamos que grande parte dessas famílias vem de uma situação migratória que gera consequências importantes para a formação desses jovens.

Além da migração, é preciso considerarmos a discriminação racial e a exclusão social que é uma das maiores barreiras que os jovens enfrentam e que isso gera consequências para sua vida profissional e adulta.

Entendermos que a diversidade está presente tanto no micro, que seria a sala de aula, quanto no macro que seria a sociedade como um todo, constitui uma ferramenta muito importante para criar bases para o respeito as diferenças, que atualmente vivemos em momento sedento de respeito ao outro.

A IMPORTÂNCIA DE SE CONSIDERAR AS DIVERSAS VARIANTES QUE COMPÕEM O QUADRO DISCENTE DAS ESCOLAS

A escola é um espaço, garantido por lei, em que o acesso de todas as crianças e adolescentes tem direito garantido de usufruí-lo. Sendo um espaço de acesso amplo e comum, constatamos que é visível a convivência de uma grande diversidade de grupos sociais. Essa diversidade de fato constitui uma imensa possibilidade de socialização, que sabemos que é muito positiva, porém essa junção evidencia o quão diferente é cada indivíduo que nela habita e nos faz pensar se as condições iguais de acesso são realmente justas a quem vive realidades tão diferentes.

Nossas escolas apresentam uma formação discente muito variada. Porém quando falamos de escola pública, evidenciamos que muitos educandos são filhos de pais que migraram de regiões distintas.

A migração deve ser vista com olhos sensíveis, pensamos em pessoas que deixaram seu convívio familiar, deixaram pais, mães, avós, irmãos, em busca de melhores oportunidades de trabalho, ou até mesmo de sobrevivência. Essa travessia vem de uma derrota, pois não conseguiram sobreviver fazendo o que seus ancestrais faziam. Psicologicamente como ficam essas pessoas, que precisam ir embora, mudar seu local de moradia, deixar suas memorias e despedir-se de pessoas amadas que talvez

não as vejam mais.

GRACIANI (2001) afirma que atrás das migrações está a luta pela sobrevivência. Segundo o autor as pessoas chegam às cidades sem nenhum preparo quanto às formas de produção e as novas condições de vida. Adaptam-se às condições provisórias, que não oferecem segurança mínima estrutural. Sem opção, devem aceitar qualquer trabalho, sob qualquer condição. Desse modo apenas aceitam o trabalho sem qualquer condição de questionar sobre direitos a risco de perderem o trabalho para outros que mantenham o silencio.

Muitas vezes percebemos que muitos alunos não questionam ou não acham que tem direito de desenvolverem seu senso crítico. Logo, podemos relacionar que muitos alunos e até mesmo muitos de nós adultos, somos frutos de uma geração que teve que calar muitos sentimentos com o advento da migração no Brasil.

Segundo GRACIANI (2001) os camponeses não estavam preparados para competir com a produção industrializada dos produtos rurais com a introdução do modo de produção capitalista no campo. Por essa razão, são expulsos de suas terras e, ao mesmo tempo, têm de se inserir em uma forma de produção industrializada, preponderantemente urbana. Os migrantes, quando entram, permanecem geralmente em ramos de produção que exigem força de trabalho braçal, sendo discriminados por causa da falta de especialização, e considerados "inferiores" aos outros setores que exigem maiores conhecimentos e formação.

A migração não trouxe apenas pessoas com esperanças em mudar de vida ou ajudar a construir o progresso do país. É preciso refletir sobre qual o efeito que tem sobre uma população extinguir um meio de vida em nome do capital. Substituir algo que foi passado de geração em geração, um modo de subsistência local para grandes proporções em nome da geração de riquezas de uma pequena camada da população.

Quando esses camponeses vieram para as cidades foram discriminados por não possuírem formação específica, e foram automaticamente encaminhados para o trabalho braçal.

Essa geração, inconscientemente, aprendeu que quem tem mais poder é quem tem riquezas, e os valores que se tem podem ser abolidos em nome do dinheiro. Esse é um conceito equivocado, porém ele vem intrinsicamente se enraizando em nossa sociedade. Isso é algo que devemos combater por meio do conhecimento, do diálogo e do respeito as diferenças. A escola é uma oportunidade de conhecermos e valorizarmos a diversidade da população brasileira, que desde a sua origem tem a miscigenação como base.

Os bons valores embutidos no seio familiar jamais devem ser menosprezados, são eles que nos formam e constituem a base do que carregaremos para o resto de nossas vidas nos ajudando a decidir o que é certo e errado a todo instante em nossa vida adulta.

A família e a escola são parceiras na formação das crianças e adolescentes e uma jamais deverá substituir a outra, ambas devem caminhar construindo uma base sólida na formação intelectual dos jovens.

CHALITA (2004) Afirma que por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca vai suprir a carência deixada por uma família ausente. Pai, mãe, avó ou avô, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança deve dela participar efetivamente sob pena de a escola não conseguir atingir seu objetivo. A família tem de acompanhar de perto o que se desenvolve nos bancos escolares. A droga, a violência, a agressividade não vitima apenas os filhos dos outros. Mas o horror estampado nas faces dos pais, diante da surpresa de saber os filhos envolvidos em problemas, apenas demonstra a apatia em que vivem com relação a eles.

A família é ferramenta fundamental na formação de todo indivíduo, pois é no seio familiar que o aluno vai mensurar a importância das relações, dos estudos e da colaboração. Quanto mais estímulo e incentivo esse jovem recebe em casa, mais oportunidades ele tem de se desenvolver em suas capacidades. Porém aquela família que não dispõe de tempo e atenção para com seus filhos, não significa que o mesmo não tenha capacidade de desenvolver-se plenamente, porém isso vai exigir dele um esforço muito maior, além do que estes não encontram as mesmas oportunidades no meio do no caminho.

CAVALLEIRO (2003) segundo a autora a socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiencias vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/ significando o mundo social. Desse modo é preciso refletir sobre a importância das boas referências nas relações, tanto em casa quanto na escola.

A realidade brasileira está longe de ser uma realidade ideal para nossas crianças e adolescentes. Os direitos são os mesmos, mas as condições destes são totalmente diferentes e isso gera um grande impasse. Sabemos que muitas crianças ainda trabalham nas ruas e isso vai solidificando um pensamento totalmente capitalista e cruel.

Segundo GRACIANI (2001) a sociedade embute na cabeça dessas crianças a ideologia utilitarista do trabalho e o descaso pelo lazer, pela recreação, pelos jogos, rotulando, pois, de vadias aquelas que ainda ousam brincar, desenhar, enfim, pintar sua existência por meio de várias atividades que demonstram quanto o aspecto lúdico faz parte intrínseca de sua existência.

Devemos atentar para o fato de que quando adultos teremos os mesmos direitos, mas será que as crianças que trabalharam nas ruas tiveram as mesmas oportunidades que aquelas que foram lhes garantidos o direito ao brincar e viver suas peculiaridades da infância. É preciso pensar que se vivemos na mesma sociedade, é mais interessante que se tenha adultos mais humanos ou será que a vida do outro não influencia na nossa? Isso é um grande equívoco. Se vivemos em sociedade tudo que atinge o outro, de certa forma nos afeta, direta ou indiretamente. Por isso é preciso refletir sobre as vivencias de todos, será que apenas direitos iguais são válidos ou devemos pensar em oportunidades

para que todos possam usufruir dos mesmos direitos.

Na escola, vemos que existem muitas questões relativas a diversidade. Existe a questão socioeconômica, a questão étnico-racial, a questão de identidade e de gênero, a questão política, etc. São muitas as questões que diferenciam os indivíduos, mas esta deve ser uma oportunidade de enriquecer a diversidade e embelezar a democracia, porém o que isso vem gerando é uma grande dificuldade em aceitar o outro em suas diferenças.

O racismo é uma grande questão que se vivencia nas escolas, porém sabemos que após a consolidação da base legal no Brasil, que caracteriza como crime atos discriminatórios, muitos avanços e reflexões se deram na prática em nossas escolas. Sabemos que muitas pessoas se calam por não querer entrar em conflitos, mas muitos conflitos são gerados pelo silencio de alguns.

CAVALLEIRO (2003) explica que ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Segundo a autora, neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, á de amanhã leva a criança negra a representar suas emoções, conter os seus gestos e falas para quem sabe, passar despercebida num espaço em que ela acredita que não é o seu.

As crianças e adolescentes negros sofrem, em escalas diferentes, muitos momentos de discriminação. Essa discriminação vem se perpetuando após gerações e é preciso romper este ciclo de sofrimento, que silenciosamente vem adoecendo tantas pessoas. A escola tanto pode ser um lugar de se discutir e fortalecer as relações étnico raciais como pode ser um espaço em que ações discriminatórias atinjam proporções perigosíssimas.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. (CAVALLEIRO, 2003, p.19).

Precisamos estar atentos para que a socialização ocorra de forma positiva, de modo que todos tenham direito a vez e a voz. Atentamos para o fato de que a discriminação na escola não ocorre apenas em função da etnia, mas com relação a identidade, gênero, classe social, etc. Educar para a igualdade é um grande desafio atualmente enfrentado pelas escolas, porém o que deve prevalecer é o respeito as diferenças que nos caracterizam e como indivíduos.

GRACIANI (2001) afirma que é preciso saber ouvir a criança. E ouvir transcende a fala, é um procedimento muito mais profundo. Para conhecer a criança é preciso aprender a vê-la e ouvi-la.

Quando falamos que os direitos são os mesmos, mas as oportunidades são diferentes englobamos aquelas famílias que tem condições de ofertarem os melhores estudos a seus filhos, que os levam a entrarem nas melhores universidades. Melhor estudo não quer dizer que a escola particular tenha professores melhores que a pública, muitas

vezes são mesmos profissionais, mas as condições são diferentes.

Quando falamos em legislação entendemos de forma clara como as normas devem se estabelecer, porém na prática evidenciamos uma realidade um pouco modificada. CHALITA (2004) traz uma reflexão bastante coerente sobre a nossa realidade brasileira:

"Um estrangeiro desavisado, ao ler a Constituição ou a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código de Defesa do Consumidor ou o estatuto da maioria dos partidos políticos do Brasil, certamente ficaria encantado com o país perfeito que se criou. A lei brasileira é um exemplo para o mundo. Isso significa que na forma o país conseguiu uma profunda evolução que nem pode nem deve ser desprezada. Entretanto, surge um novo desafio o de passar da democracia formal para a democracia real, o de fazer com que os princípios constitucionais sejam respeitados e aplicados, que as garantias previstas no texto constitucional e na legislação infraconstitucional saiam do papel e se convertam em direitos concretos, para que o bem-estar da população se dê em todos os níveis sociais e regionais." (CHALITA, 2004, p.111).

Os direitos fundamentais precisam ser garantidos em nossa sociedade, a escola e a comunidade tem o dever de manter todos os educandos sob a proteção e os cuidados da lei. É preciso que a lei se cumpra e que os direitos de todas as crianças e adolescentes sejam validados e as necessidades dos menores sejam supridas realmente, pois as consequências de infâncias desamparadas podem atingir a toda uma sociedade de forma negativa.

Muitas famílias se preocupam unicamente com o acesso do jovem a uma universidade pública, porém fazem com que toda a vida escolar do aluno seja pautada em memorização de conteúdos, em quantificação, o que nos leva a refletir o quão importante é ascender socialmente, como está a importância de passar por cima de experiencias significativas ou se pra nossa sociedade o mais importante é ser um profissional de sucesso ou ser uma pessoa que teve uma infância e adolescência normal como deveria ser, estudando coisas que lhes sirvam para a vida e não apenas memorizar conteúdos que serão esquecidos assim que o vestibular passe.

É preciso refletirmos sobre essa corrida infinita da sociedade em que vivemos, que de uma certa forma sempre nos cobra, e sempre cobra mais e nunca nos ensina a refletir e vivenciar pensando na qualidade do que se tem e almeja.

Precisamos pensar se o mais importante é ter uma carreira de sucesso, disputada por muitos, ou se fazer algo que goste e que lhe de sustento não seria mais viável, a escola se transformaria em um lugar onde o aprender e o prazer estariam sempre juntos nos formando para a vida.

Segundo ALVES (2005) nossos jovens precisam ler e estudar porque esse é o objetivo da literatura: prazer. O autor nos faz refletir que os exames vestibulares tentam fazer é transformar a literatura em informações que podem ser armazenadas na cabeça. Mas segundo ele, o lugar da literatura não é a cabeça: é o coração. A literatura é feita com as palavras que desejam

morar no corpo. Somente assim ela provoca as transformações alquímicas que deseja realizar.

Que tenhamos esperança que a escola seja um espaço verdadeiramente socializador e um ambiente rico de aprendizagens que nos levem a melhorar a vida de cada um e de todos pois na sociedade todos somos frutos do que vivemos e fazemos uns com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O respeito a diversidade nunca foi tão discutido em nossa sociedade e isso é um fato de grande importância para a nossa civilização. Dedicar tempo ao aprofundamento das questões que geram uma distância grande e até desigual entre os membros de uma mesma turma é o que precisamos nos atentar. As diferenças sempre existiram, mas a desigualdade que gera exclusão entre as pessoas precisa ser refletida a fundo.

Na idade adulta muitas pessoas vivem consequências negativas de experiencias ocorridas na infância e na adolescência. Nesse sentido é preciso que intensifiquemos uma busca incessante para que possamos compreender o outro, nos colocarmos no lugar do outro e sabermos que empatia cabe em todo lugar.

Os alunos de uma escola serão a sociedade do futuro, precisamos nos conscientizar que humanizar as relações gera bons frutos para inúmeras pessoas, independente da classe em que ocupa, pois, as relações são imensuráveis.



ANA CRISTINA LEANDRO MANDÚ

Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade UNIMESP (2006); Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2014); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

GRACIANI, Maria Stela Santo. Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiencia vivida. 4ª ed. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire. 2001.
CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silencio do lar ao silencio escolar. 2ª ed. São Paulo. Editora Contexto, 2003.
CHALITA, Gabriel. Educação: A solução está no afeto. São Paulo. Editora Gente, 2004.
ALVES, Rubem. Educação dos sentidos e mais. Campinas, SP. Editora Verus, 2005.



BRINCAR: UMA PROPOSTA EDUCATIVA

RESUMO: Brincar faz parte da nossa cultura e constitui na infância a mais importante forma de linguagem da criança. As brincadeiras fazem parte do cotidiano escolar e possibilitam o ganho de aprendizagens significativas. Por meio desta prática as crianças vivenciam repertórios adultos, estabelecendo vínculos entre a fantasia e a realidade, neste processo ela participa fazendo escolhas e representando papéis. Nestas representações ela vivencia e soluciona conflitos, elaborando hipóteses cada vez mais sofisticadas. Este artigo se propõe a demonstrar a importância da brincadeira no processo de aprendizagem enfatizando a figura do professor como participante e facilitador. Ao organizar as brincadeiras como propostas educativas através de instrumentos que garantam as crianças experiências enriquecedoras.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da importância do brincar para o desenvolvimento infantil. O estudo das interações entre sujeitos e entre sujeito e objeto vem sendo tema de exploração ao longo tempo.

A proposta de brincadeiras como recurso pedagógico realizado dentro de um contexto educativo pode contribuir para aquisição de habilidades que possibilitam o desenvolvimento integral do ser humano.

Neste estudo está sendo historiado o brincar como processo cultural que vem ganhando foco qualitativo na estrutura mental daquele que aprende. São ressaltadas as contribuições dos teóricos do desenvolvimento infantil numa perspectiva de aquisição cultural lúdica que influencia sobremaneira nos estágios do desenvolvimento.

As documentações de referência nacional enfatizam que a criança deve ser considerada como sujeito histórico e de direito, assim as interações e brincadeiras constituem um direito da criança e devem ser asseguradas no cotidiano escolar. Neste sentido, o professor de Educação Infantil deve proporcionar as crianças um espaço organizado e um repertório de materiais rico para as brincadeiras, promovendo processos simbólicos para compreensão das relações e do mundo.

A promoção de brincadeiras de corpo e movimento possibilita o desenvolvimento motor, mental e físico. Estimular o lúdico na educação desperta o desejo de aprender, brincando se viabiliza a socialização.

Esta pesquisa analisa as contribuições do lúdico e das brincadeiras na infância e a importância destes no desenvolvimento cognitivo. Como profissional da educação infantil desejo compreender como a brincadeira influencia nos esquemas mentais da criança.

A organização estrutural do artigo inicia-se com a fundamentação teórica importante para o entendimento da importância do brincar e segue com as contribuições de estudiosos que reforçam a brincadeira como instrumento potente de aprendizagem. Além das documentações oficiais que ressaltam a brincadeira como direito fundamental da criança.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O BRINCAR

A trajetória histórica do brincar não está restrita a uma fase histórica, mas vem se construindo em razão de discussões e estudos sobre o tema. As brincadeiras são na atualidade uma importante ferramenta pedagógica da educação. Entender o processo histórico e o conceito do brincar auxilia na construção da aprendizagem lúdica. De acordo com Luiza V. S. Novaes (2004), um exame em relação á história a do brincar e da criança no mundo associada a ciência de cada época denuncia as transformações do entendimento do jogo e do brincar que caminha em paralelo com a conquista da cidadania da criança que deixa de ser considerada um adulto em miniatura. A partir daí o brincar e a educação se conectam e os jogos adquirem caracteres educativos.

Nos apontamentos teóricos de Kishimoto (2000), os jogos lúdicos sempre existiram na trajetória da humanidade. As marcas de desenhos, pinturas pré-históricas e esculturas feitas pelos homens da caverna evidenciam que o brincar sempre esteve presente. As tradições culturais de jogos e brincadeiras de bolas, arcos, bonecas foram sendo absorvidas e repassadas socialmente.

A História nos mostra que na Roma e Grécia antigas, já ocorriam os jogos, no intuito de preparar as crianças para a fase adulta. Com o surgimento do Cristianismo, os jogos são substituídos por uma educação cheia de regras, os alunos eram disciplinados. Com o Renascimento, ideias renovadoras mostraram que o jogo faz parte da natureza humana. As brincadeiras começam a ser compreendidas como uma maneira de resguardar a moralidade das crianças.

No século XV, com a era Moderna, os tipos de jogos e brincadeiras começaram a se distinguir por nível social, embora, todos pudessem participar. (Ariés, 1981)

Com o surgimento das escolas de educação infantil para atender a demanda das mães que precisavam trabalhar o conceito do brincar foi ampliando. Para Oliveira (2000) o brincar não se restringe a recreação, mas ao desenvolvimento integral da criança. Simbolizando uma das maneiras mais profundas que a criança tem de expressar e interagir com ela mesma e com o mundo. O brincar possibilita trocas recíprocas que auxilia no desenvolvimento, além de potencializar habilidades essenciais.

No século XIX, Kishimoto (1995), final da Revolução Francesa, a pedagogia trabalha com o intuito de enfatizar as ideias dos pensadores Pestalozzi, Rosseau e Froebel. A partir de Froebel, ícone da construção do jardim da infância, que se compreende que o jogo é a finalidade e a ação do brincar. Tendo como peculiaridades a espontaneidade e a liberdade. Por cinco décadas as ideias de Froebel foram defendidas na Educação Infantil até o movimento da Escola nova trazido por John Dewey, passaram a dominar as ideias da época.

A criança vista como ser social vivencia experiências diretas com o ambiente partindo de seus interesses e conquistam aprendizagens por meio dos jogos. Os jogos considerados como atividade livre proporciona o entendimento dos problemas vividos no cotidiano. Para ele, uma criança aprende em experiência com outra criança.

Neste cenário da Escola Nova, Maria Montessori traz conceitos pedagógicos de desenvolvimento integral, fazendo uso de materiais pedagógicos para serem sondados e manipulados com liberdade pelas crianças.

AS BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nos dias atuais, os jogos e as brincadeiras são amplamente estudados a partir de teóricos da educação que se debruçaram no cognitivo infantil. Para Lev Vygotsky (1998), o brincar não pode ser considerado como a única experiência prazerosa da criança, porque há outras interações que podem também ser prazerosas. O brinquedo tido como objeto imaginário é utilizado pela criança como um objeto de desejos, em que ela imagina,

contextualiza e realiza acontecimentos. Simbolicamente ela representa diversos papéis o que possibilita a transferência do pensamento para a materialidade.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinados a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130)

Segundo Oliveira (1995), que explica Vygotsky, o brinquedo gera uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a criança vai dominando as funções do objeto, até que não precisa mais de ajuda. As brincadeiras permitem a criança se sentir livre, extrapolando em suas atitudes, se sentindo superior. O brincar estimula as aprendizagens consolidando as funções psicológicas que se expandem no sujeito.

Jean Piaget, biólogo produz a teoria do desenvolvimento cognitivo, em que a aprendizagem se dá por estágios. Em seus estudos ele não define a brincadeira, mas ela é compreendida como ação assimiladora, em que são exteriorizadas nos comportamentos, de maneira espontânea. A brincadeira tomada como meio assimilativo do cognitivo assim como a aprendizagem.

A brincadeira se torna para criança um meio de assimilação do mundo que a cerca. O jogo simbólico com o objeto traduz a posição que ela lhe concede. O objeto e a brincadeira são representações de papéis que estabelece vínculos para o processo de aquisição do conhecimento. A realidade é internalizada por meio dos jogos simbólicos. (BOMTEMPO, 2006).

"O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à 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).

A teoria psicogênese do desenvolvimento de Henri Wallon (1995) aponta as etapas do desenvolvimento da criança. A criança ao nascer, passa a ser dirigida por processos fisiológicos movimentando-se a partir da alimentação. A partir do primeiro trimestre o bebê começa a compreender a ligação entre o que quer e o exterior. Aos seis meses, o bebê vive uma fase emocional, estabelecendo trocas com o grupo. Aos nove meses já no período sensório-motor ela faz interações com objetos e a boca e descobertas.

Com vinte e quatro meses, já consegue

andar e expressar-se com a linguagem verbal. Ganhando autonomia a criança constrói seu espaço de ações sem se desvincular do outro. Com três anos, para prevalecer o seu desejo começa a se impor, entrando no período de crise de identidade como define Wallon. (1995) e aos seis anos na idade escolar a criança tem a oportunidade de se diferenciar na sua personalidade. Assim, a criança vai se aproximando ao pensar dos adultos, nesta fase os jogos são importantes para que ela possa diferenciar os papéis. Galvão (1995) sintetiza afirmando que para Wallon o ser humano é singular e seu desenvolvimento estará associado as relações que ele estabelece com o ambiente.

Wallon (1995) destaca que o brincar completa a criança durante os períodos de desenvolvimento. Os jogos que começam com faz de conta, vão progredindo para jogos de habilidades práticas, jogos funcionais e jogos de aquisição.

Para Wallon, a denominação dada aos jogos como de ficção, de aquisição, de fabricação, por exemplo, estão relacionadas a visão de que o jogo é para o adulto. No entanto, para o autor, ele é antes de tudo, lazer e daí sua oposição para a seriedade existente no mundo do trabalho. Porém, este contraste não deve existir para a criança, pois ela ainda não trabalha e o jogo se constitui toda sua atividade. (Oliveira 1995, p.325)

O jogo possibilita a aquisição da cultura, por meio das interações simbólicas, as experiências que a criança vivencia nos jogos, nas brincadeiras, na relação com o outro, elaborando hipóteses e respeitando regras. A diversidade da cultura lúdica que se difere conforme sexo, idade, espaços sociais, contribui para o entendimento das aprendizagens por meio do lúdico.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a brincadeira está descrita como uma forma de linguagem da criança, sendo um agente imaginário, ou seja, o brincar tem função simbólica. Existe consciência da diferença entre brincadeira e realidade. A criança brinca a partir do contato com a realidade, ela modifica imitando a realidade.

Nas brincadeiras os gestos, sinais, os movimentos e o ligar representam outra coisa e não o que é na realidade. Com o entendimento de que estão brincando as crianças recriam situações que já vivenciaram.

Brincar possibilita interiorizar modelos adultos dentro dos grupos sociais. Proporciona a autoestima das crianças e a evolução das conquistas de maneira criativa. A liberdade para escolher seus pares e às representações que vão assumir, possibilitam que as crianças elaborem pensamentos importantes para resolução de conflitos.

A diversidade de materiais e recursos possibilita várias experiências de movimento, percepção e relação com os objetos. A combinação desses elementos fundamentam as experiências em três modalidades: brincar de faz de conta ou com papéis, brincar com materiais de construção e brincar com regras.

A identidade a autonomia vai se constituindo a partir do ato essencial que é o brincar. O desenvolvimento de potencialidades importantes como a memória, a imitação, atenção, e a imaginação são aprendidas através das brincadeiras. O

faz de conta possibilita ampliar as maneiras de ser e pensar, porque as crianças vivenciam papéis e regras sociais.

As publicações do Ministério da Educação sobre a infância continuam reforçando e ampliando o conceito do brincar e a sua importância no desenvolvimento infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) considerando a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI 2010, p. 12)

A partir desta concepção de criança definiu-se os princípios que guiam as práticas pedagógicas da infância que são as interações e brincadeira. Para assegurar essas experiências é necessário impulsionar o conhecimento de si e do mundo por meio de contextos educativos que viabilizem movimentos em espaços grandes para expressão corporal, contatos sensoriais, promoção da identidade e respeito pelos tempos e vontades da criança.

Na cidade de São Paulo, a proposta do currículo para a Educação Infantil considera o Brincar como condição para o desenvolvimento humano, os bebês e crianças fazem descobertas e aprendizagens através das experiências que vivenciam. A brincadeira é uma prática de ligação com o mundo e com as pessoas que o integra. Essa relação social e histórica é aprendida através das conexões estabelecidas com os objetos. A medida que as propostas de exploração vão sendo ampliadas e vivenciadas de forma diferente vai se sofisticando a complexa atividade humana.

A organização do espaço, as diversas possibilidades de manipulação, o uso de brinquedos simples, artesanais, objetos que produzam sons, elementos da natureza, várias cores e texturas, tamanhos e tipos variados oportunizam a construção de brincadeiras. As relações construídas pelo brincar de maneira que a criança aja livremente possibilita que as outras brincadeiras surjam, como o faz de conta, a representação de papéis, a reprodução dos papéis sociais, os quais as crianças vão expressando os valores que estão aprendendo.

Quando as crianças começam a brincar assumindo papéis de menino ou menina, vão projetando sua personalidade e tornando-se capaz de colocar-se no lugar do outro. Começam como a imitação do comportamento adulto e logo passa a expressar as características típicas das relações humanas, sentimentos e valores.

Embora a brincadeira pareça ter o brinquedo como principal atração, o que de fato motiva a criança a brincar é o desejo de desempenhar um papel social. Portanto, o conteúdo da brincadeira é o ser humano, suas atividades e suas relações. Por isso, a brincadeira é a atividade que mais influencia a formação e a transformação da personalidade da criança. (Currículo Integrador da Infância Paulistana 2015, p.59)

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO

O professor de educação infantil necessita conhecer o sentido da proposta lúdica no processo educacional, conhecer o potencial dos brinquedos e brincadeiras na aprendizagem das crianças. Saber as características da infância, suas necessidades, suas vontades, dificuldades e inclinações. Diante dessas peculiaridades é importante planejar maneiras de estimular a aprendizagem, desenvolver a afetividade, as múltiplas linguagens, o corpo, a motricidade, as relações sociais, proporcionando aquisições cognitivas importantes.

Ao incluir a proposta lúdica no planejamento escolar, fazendo uso de brincadeiras e brinquedos como contextos educativos que viabilizem a aprendizagem, o professor necessita ter os objetivos bem claros, de maneira que suas observações sejam direcionadas ao que se quer alcançar. Esta escuta das necessidades, conflitos, ideias, vontades, moralidade do grupo e da criança em particular. Percebendo a etapa do desenvolvimento em que se encontra. (CUNHA, 1998)

O RCNEI (1998) orienta o professor a criar um ambiente seguro, afetuoso, estimulante qualifica a interação entre crianças e adultos. Estar ciente da importância dessa ligação para a criança é reconhecer, valorizar e propiciar relações significativas.

As brincadeiras de faz de conta têm características de fantasia e linguagem livre, o professor para valorizar essa prática deve oferecer condições para que as crianças brinquem e possam ser observadas sem interferências.

Para que o faz de conta ocorra no dia a dia entre as crianças, o professor precisa organizar um espaço demarcado onde deve conter diversos materiais com tamanhos, cores, espessuras e funções diferentes (tecidos, sucatas, caixas de papelão, espelhos, fantasias, objetos de casinha, objetos de beleza). Organizados de acordo com suas funções para auxiliar as crianças na representação simbólica. É importante manter o local sempre organizado para que não perca sua proposta inicial.

Conforme as crianças vão crescendo é essencial que ela s arrumem o espaço de maneira autônoma, criando e recriando através dos objetos de acordo com sua imaginação. As brincadeiras devem ser asseguradas em ações permanentes considerando o interesse das crianças e sua idade.

Assim, o professor além de oportunizar os materiais e os espaços para que as crianças brinquem, ele precisa participar e estar atento as ações, olhar sensivelmente, causar situações em que as histórias sejam mais estruturadas e problematizadas tornando potente as brincadeiras.

Em síntese, a abordagem de Vygotsky (1989), considera que o sujeito é muito mais que um ser ativo é também interativo, ou seja, na troca com os outros e consigo próprio ele vai interiorizando aprendizagens, papéis e funções sociais, possibilitando a elaboração de conhecimentos e da própria individualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é carregada de magia, e a magia consiste na realização do brincar. O brincar é um estado introspectivo e ao mesmo tempo de partilhas e trocas no meio externo. Esse relacionamento com o brinquedo, esse simbolismo de papéis configura esses momentos com prazer, desafios e conquistas. As interações que se estabelecem marcam os estágios do desenvolvimento e refina o lúdico.

A história mostra que as crianças vêm atribuindo novos significados as brincadeiras. Em uma sociedade em que os papéis vão se alterando, elas vão adequando as linguagens e adquirindo conceitos próprios para a sua época.

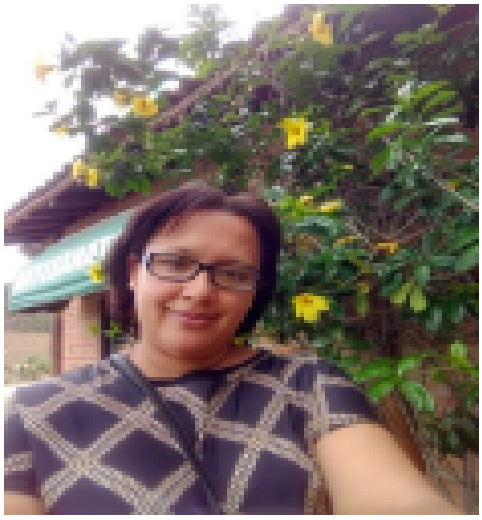
A cultura do brincar há que ser valorizada, o resgate de brincadeiras antigas há que ser demarcado no processo educacional. A valorização do contato, das interações, das oportunidades de se processar hipóteses, á atribuição simbólica do objeto traduzem a aquisição de valores importantes para o indivíduo na sua maturidade. Contemporizar a tecnologia e a mídia com as brincadeiras torna-se um desafio para o educador atual.

Sabe-se que a literatura acadêmica defende a brincadeira como meio educacional proposta de instrumento pedagógico rico para o desenvolvimento cognitivo. Referendando esse entendimento, os educadores da infância vêm mudando sua maneira de trabalhar o lúdico. O olhar sensível requer uma escuta atenta das necessidades das crianças no universo infantil.

A partir do estudo e da observação cotidiana o educador oportunizará ao seu agrupamento as ferramentas lúdicas e o espaço adequando para as criações infantis.

Pensar na brincadeira como assunto sério, trará o caráter de importância que essa ação merece. A brincadeira não pode mais ser mais vista como entretenimento para os momentos de ócio, mas sim como ferramenta de planejamento para aprendizagem.

Em suma, a observação das interações que ocorrem no brincar dá pistas de como a criança vê e compreende o mundo. A partir daí o educador pode mediar essas brincadeiras problematizando e introduzindo novos conceitos. Assim, reafirma-se o quanto a brincadeira é importante no desenvolvimento da linguagem, nas múltiplas formas de expressão e no preparo para aquisições intelectuais elevadas.



ADRIANA LOURENÇO RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela faculdade UNIP (2013); Especialista em Educação Infantil pela faculdade Campos Elíseos (2017); Professora Educação Infantil - no CEI Profª Maria Margarida de Oliveira Rodrigues.

REFERÊNCIAS

ARIÉS. P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998. Volume1: Introdução: volume 2: Formação pessoal e social: volume 3: Conhecimento de Mundo.

BOMTEMPO, E. A Brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In Kishimoto, T.M (org.) Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2006. p.57-71.

CUNHA,N.D.S. Brinquedos: Desafios e Descobertas. São Paulo: Ministério da Educação, 1998.

GALVÂO, I. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

KISHIMOTO.T.M. Jogo, Brinquedo e a

Educação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____.O Brinquedo na educação: Considerações Históricas, Séries Ideias, n.07

NOVAES, L.H.V.S. Uma pequena história sobre o brincar. Disponível em:< www.moreirair.com.br/revistas> acesso em:10/09/2018.

OLIVEIRA, I.R.D. O jogo na perspectiva de Wallon. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br> acesso em 09/09/2018.

OLIVEIRA, M. K.D. A mediação simbólica. In: Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org,). O Brincar e a Criança do Nascimento aos seis anos. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Ed. edições 70.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

_____. Criança: Imitação, jogo, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Oliveira. Rio de Janeiro, Zahar,1976.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT,2015 75p.: il.

VYGOTSKY, L. (1998). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H.1995. A Evolução Psicológica da Criança. Lisboa: ED. Edições 70.



DISLEXIA E OUTROS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

RESUMO: O processo de aprendizagem é algo complexo no qual há uma interação entre várias habilidades ao mesmo tempo. Quando uma dessas habilidades está prejudicada ou insuficiente, ocorre um prejuízo ou até mesmo um atraso no desenvolvimento do indivíduo. Isto o expõe a uma vasta gama de problemas emocionais e sociais dentro do âmbito escolar e também em sua vida privada. Com base nesta constatação, faremos um estudo de alguns destes distúrbios de aprendizagem, particularmente a dislexia e outros como a disgrafia e a discalculia, estabelecendo seus conceitos e mostrando alguns caminhos para o apoio necessário para a inclusão deste público na sala de aula.

Palavras-chave: Distúrbios de Aprendizagem; Dislexia; Disgrafia; Discalculia.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho serão abordadas algumas questões relacionadas aos Distúrbios de Aprendizagem, com o objetivo de apresentar as definições sobre o assunto de forma ampla e de três distúrbios específicos (Disgrafia, Dislexia e Discalculia). Primeiramente, haverá uma exposição sobre estes conceitos, bem como as suas causas e suas características e seu diagnóstico. Posteriormente, serão tratados os três Distúrbios de Aprendizagem particularmente: Dislexia, Disgrafia e Discalculia. Trabalharemos as suas possíveis causas e o atendimento educacional para as crianças que apresentem algum desses distúrbios. Considerando a incidência cada vez maior da presença destes distúrbios nas crianças e uma falta de informações sobre o assunto, a justificativa deste trabalho é trazer esclarecimentos a todos, especialmente os professores.

UMA VISÃO SOBRE OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

O estudo sobre Distúrbios de Aprendizagem começou com as observações de Franz Joseph Gall, no ano de 1800, quando adultos que sofreram lesão cerebral perdiam a habilidade de expressar as idéias e os sentimentos por meio da fala, porém a inteligência e as habilidades intelectuais estavam preservadas. (OLIVEIRA, 2011).

As pesquisas sobre o tema se intensificaram em 1919 por Kurt Goldstein, que desenvolveu um trabalho com soldados americanos que haviam retornado da I Guerra Mundial, pois "[...] eles apresentavam incapacidade de concentrações nas idéias centrais, confusão e hiperatividade. Também não conseguiam ler ou escrever satisfatoriamente" (SMITH, 2008, p. 114).

No entanto, o termo Distúrbios de Aprendizagem só foi utilizado pela primeira vez, pelo professor Sam Kirk, no ano de 1963, durante uma conferência de pais e professores em Chicago. Essa nomenclatura "Distúrbios de Aprendizagem" foi atribuída às crianças com inteligência normal, porém com grandes dificuldades no aprendizado escolar.

Diante de tantos termos e definições, os pais, juntamente com Kirk (1996), concordaram que a melhor terminologia que caracterizaria tais crianças seria Learning Disabilities (Distúrbios de Aprendizagem). Kirk (1996) esclarece que os Distúrbios de Aprendizagem se referem a uma disfunção ou mais de um processo psicológico que envolve um distúrbio ou em um desenvolvimento lento do processo ou da fala, ou da linguagem, ou da leitura, ou da escrita, ou da aritmética.

Quando se trata de uma definição para os Distúrbios de Aprendizagem, não há exatidão para a definição do termo. De acordo com o CID, os Distúrbios de Aprendizagem estão dentro da categoria de Transtornos do desenvolvimento psicológico, mais especificamente, como Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares e dentro dessa categoria estão: a dislexia, a disgrafia, a discalculia.

O processo de aprendizagem é constituído de diversas habilidades, dentre elas as cognitivas e as linguísticas, que influenciam negativamente o desenvolvimento humano e pode expor o indivíduo ao risco de fracasso ou dificuldade escolar.

Em relação às causas dos Distúrbios de Aprendizagem, alguns autores, tais como Bender (2001) e Smith (2008), mostram que as causas dos Distúrbios de Aprendizagem são desconhecidas, entretanto, existem algumas suspeitas sobre os fatores causais (dano cerebral, hereditariedade, desequilíbrio bioquímico) e fatores ambientais.

As crianças com distúrbios da aprendizagem apresentam divergência significativa no desenvolvimento de suas as funções cognitivas e algumas áreas de seu desempenho acadêmico e suas outras capacidades ou realizações.

No tocante ao diagnóstico, é importante ressaltar que a avaliação é realizada por uma equipe multiprofissional, composta por médicos, pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos. Cada profissional tem instrumentos e métodos de avaliação adequados, que auxiliam a sua atuação, para que juntos, todos consigam alcançar o diagnóstico que atenda à melhor qualidade de vida do individuo.

DISLEXIA: O QUE É?

No período entre os seis e 10 anos de idade, a criança utiliza habilidades como a motora, a linguística e a cognitiva de forma forte. Portanto, nessa etapa que também é possível identificar os distúrbios de aprendizagem.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem, o resultado de um déficit específico na linguagem. Primeiramente, a criança tem dificuldades na fala em razão da dificuldade no processamento fonológico e isso se reflete no processo de leitura.

Os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro dos disléxicos é normal. Infelizmente essas informações em áreas diferentes resultam de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é por causa dessas falhas no processo de leitura, eles têm dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilarem as palavras.

Moura (2013) explica ainda que detectar o distúrbio da dislexia não é uma tarefa fácil. Há alguns sinais e sintomas que podem indicar a presença da dislexia desde cedo, mas um diagnóstico preciso só é possível a partir do momento que a escrita e a leitura são apresentadas formalmente à criança. [...] Como o distúrbio é comprovadamente genético, os especialistas afirmam que as crianças podem ser avaliadas a partir dos cinco anos de idade [...]

Os vestígios iniciais apresentados por crianças disléxicas são leitura e escrita que são incompreensíveis. Há um atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem, uma dificuldade na identificação de letras, uma confusão de letras na grafia das palavras, uma confusão de sons semelhantes, uma dificuldade de aprender letra-som (inversões de sílabas ou palavras), uma supressão ou adição de letras ou silabas.

Vale ressaltar que nem toda criança que troca letras é disléxica, pois se o foco da alfabetização está na expressão escrita

pautada na oralidade, então trocar tipos de letras, tais como T e D, F e V que, são parecidas foneticamente e juntar letras de forma aleatória, são ações normais do processo de alfabetização.

Existem dois tipos de dislexia: a dislexia do desenvolvimento e a dislexia adquirida.

A dislexia do desenvolvimento é definida com uma origem neurobiológica, sendo o fator genético considerado um forte fator de risco.

Já a dislexia adquirida é caracterizada por uma perda na capacidade de ler e escrever, após o indivíduo sofrer um dano cerebral que pode atingir regiões do cérebro responsáveis pela leitura e ortografia. Acomete mais adultos.

As dislexias ainda podem ser subdividas em outros dois tipos, a dislexia central e a dislexia periférica. Na dislexia central há um comprometimento no processo de conversão da ortografia para a fonologia. Já na dislexia periférica acontece um comprometimento do sistema de análise visual-perceptiva para leitura, havendo prejuízos na compreensão do material lido.

Durante o processo de aprendizagem, a criança utiliza-se de estratégias fonológicas e ortográficas para se apropriar do processo de leitura. Entretanto, podem ocorrer limitações no uso desses aspectos, acarretando em consequências para a criança, como, no caso, problemas de decodificação da leitura (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

Para uma melhor identificação de crianças que possuem dislexia, Moojen e França (2006) dividem os sinais de acordo com as fases de aprendizagem ou faixas etárias, como por exemplo: na educação infantil, há uma lentidão no desenvolvimento da fala e tudo que envolva as habilidades fonológicas e há uma dificuldade para conhecer as letras. No período escolar, há dificuldades em ler e escrever e a memoria verbal de curto prazo é bastante deficiente. Nos adultos, há uma leitura lenta e uma dificuldade com ortografia e produção textual.

Conforme algumas pesquisas realizadas, os processos de intervenção com crianças que tem sinais de dislexia devem ser realizados logo nos primeiros anos de alfabetização.

DISGRAFIA: O QUE É?

Crianças com disgrafia apresentam dificuldades no ato motor da escrita, sendo assim a grafia se torna indecifrável; portanto, a disgrafia é uma desordem da escrita quanto ao traçado das letras e à disposição dos conjuntos gráficos no espaço utilizado. Por este motivo, ela está ligada às dificuldades motoras e espaciais (CINEL, 2003).

Para Garcia (1998), a disgrafia é uma dificuldade no desenvolvimento da escrita, mas só se classifica como tal quando, por exemplo, a qualidade da produção escrita mostra-se muito inferior ao nível intelectual de quem a produz. Quanto às outras dificuldades, a escrita ruim vem associada a um baixo nível intelectual. Além disso, o mesmo autor também afirma que a disgrafia geralmente apresenta-se com outras alterações superpostas como transtornos do desenvolvimento na leitura, transtornos no desenvolvimento matemático, transtornos de habilidades motoras e transtornos de

condutas de tipo desorganizado.

A criança com disgrafia escreve de uma forma fora do padrão, com uma caligrafia deficiente, letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e fora de proporção.

Quando a criança tem esse distúrbio, as características comuns são: letra excessivamente grande ou excessivamente pequena; forma das letras irreconhecível; traçado exagerado e grosso ou demasiadamente suave; grafismo trêmulo ou com irregularidade; escrita muito rápida ou lenta; espaçamento irregular das letras ou palavras; erros e borrões que impedem a leitura do que foi escrito.

Cinel (2003) traz como prováveis causas para a disgrafia os distúrbios da motricidade fina e da motricidade ampla, distúrbios de coordenação viso motora, deficiência da organização têmporo-espacial, os problemas de lateralidade e de direcionalidade.

Os distúrbios da motricidade fina e ampla são disfunções psiconeurológicas ou anomalias na maturação do sistema nervoso central, levando à falta de coordenação entre o que a criança intenciona fazer e a respectiva ação. A coordenação viso motora é a correspondência do movimento dos membros superiores, inferiores ou de todo o corpo a um estímulo visual; por isso a criança não consegue traçar linhas determinadas. É como se a mão não obedecesse ao tracejado. A deficiência na organização temporo-espacial nesse campo faz com que as crianças escrevam invertendo as letras e as combinações silábicas e escrevendo fora das linhas por não terem orientação sobre como utilizar o caderno.

Quanto aos problemas de lateralidade e de direcionalidade podem ser observados que a lateralidade mal estabelecida é a inversão de letras na leitura ou na escrita e a lateralidade cruzada é a dominância da mão direita em conexão com o olho esquerdo, ou da mão esquerda com o olho direito.

Algumas pessoas com disgrafia também podem possuir disfunção disortográfica. Possuem letras embaralhadas, que acontece quando estes apresentam falhas na memorização da grafia correta e acaba por escrever com erros ortográficos. Geralmente a escrita feia pode ocorrer em diversas situações; quando a criança se sente apreensiva na hora de ler e escrever. Aquela dissertação ou aquele conto que era para ser prazeroso acaba por torturar quem o faz. Os trabalhos em classes com apresentação do tema ou até mesmo do entendimento formal, que são apresentados para toda turma por um aluno ou grupo de alunos é uma boa solução para que o aluno se solte e sinta-se mais à vontade. A leitura das atividades também lhes dá segurança e faz com que o aluno desenvolva autonomia sobre sua própria leitura e escrita. Não trabalhar a redação e a leitura frequente de textos por abalar a autoestima do aluno na hora de editar um texto. (Brito, 2004)

Segundo Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), para auxiliar a criança disgráfica é necessária uma avaliação do desenvolvimento da linguagem em todos os seus níveis, uma orientação para a família e a escola e a terapia.

DISCALCULIA: O QUE É?

Os distúrbios em matemática são tão frequentes quanto às aos distúrbios de linguagem, leitura e escrita.

O transtorno relacionado às habilidades matemáticas é conhecido como discalculia, palavra que provém do grego (dis = mal) e do latim (calculare = contar).

As dificuldades matemáticas são conhecidas por duas terminologias: Discalculia e Acalculia. A primeira, quando forem constitucionais, e a segunda, quando forem adquiridas após doenças neurológicas e demências, ocorrendo em crianças, adolescentes e adultos.

Conforme a classificação de Kosc (1974 apud BERNARDI 2006), há seis tipos de discalculia: verbal, practognóstica, léxica, gráfica, ideognóstica e operacional. A discalculia verbal é a dificuldade na nomeação de quantidades, números, termos e símbolos. A practognóstica refere-se à dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou imagens. A léxica é dificuldade na leitura de símbolos matemáticos. A ideognóstica compreende a dificuldade na compreensão de conceitos e na realização de operações mentais; e a operacional é a dificuldade em executar operações e cálculos numéricos.

É transtorno persistente e que pode estar associado a prejuízos emocionais, atencionais e comportamentais. Algumas pesquisas mostram a incidência de síndromes neurodesenvolvimentais de origem genética.

A identificação do distúrbio é altamente relevante para o crescimento didático do aluno, pois quanto mais precocemente for o diagnóstico, melhor para ajudá-lo a evoluir no aprendizado.

Hallahan, Kauffman e Pullen (1944) citam a autoinstrução e o auto monitoramento como estratégias que podem ser benéficas para o desenvolvimento da aprendizagem. A autoinstrução consiste em o professor utilizar a rotina verbal ao passo que executa a tarefa, e depois observar de perto o aluno utilizando a rotina verbal na execução da tarefa e, por fim, os alunos realizam por conta própria. O auto monitoramento consiste em os estudantes manterem o controle de seu próprio comportamento. Para isso, pode ser necessária a utilização de dois componentes: a auto avaliação e a autogravação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traçou um panorama sobre os Distúrbios de Aprendizagem, definindo três Distúrbios Específicos (Disgrafia, Dislexia e Discalculia), compreendendo as necessidades de atendimento educacional especializado para esse público.

A figura do professor é de fundamental importância para a hipótese de um possível Distúrbio de Aprendizagem que determinado aluno possa apresentar, pois é na fase de alfabetização que é possível notar os sinais que a criança apresenta de um determinado Distúrbio de Aprendizagem, e, nessa fase, o profissional ou indivíduo que permanece mais tempo com a criança é o professor.

Os alunos com Distúrbios de Aprendizagem devem ser encaminhados para uma equipe multidisciplinar para que o aluno seja devidamente avaliado nas suas peculiaridades e possa ser direcionado às intervenções efetivas que atendam às necessidades particulares de cada criança.

Embora haja bastante teoria sobre os Distúrbios de Aprendizagem é fundamental o aprofundamento sobre o tema, buscando formas de diagnósticos por meio de uma equipe multidisciplinar e meios de intervenção.

Em sala de aula, é necessário que o professor tenha sensibilidade e tolerância com as diversas manifestações das dificuldades e dos distúrbios de aprendizagem.

Certamente, ele é um dos profissionais responsáveis por auxiliar os estudantes a ultrapassar suas dificuldades. Nesse sentido, o professor deve estar atento. É ele que deve reconhecer tais dificuldades e encaminhá-los a uma equipe multidisciplinar de profissionais como, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas, etc.



ALESSANDRA PASCHOAL LETTIERI

Graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2004; 2010); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF 19 de Novembro.

REFERÊNCIAS

BENDER, W. Learning Disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

BERNARDI, J. Alunos com discalculia: o resgate da autoestima e da autoimagem através do lúdico. p. 209. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação PUC-RS. Porto Alegre, 2006. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/2901. Acesso em 06 agosto 2018.

BRITO, D. R. Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem. Artigo sobre distúrbios de aprendizagem. http://www.drb-assessoria.com.br/da.pdf. Acesso em 08 out. 2018.

CAPELLINI, S. A. et al. Formação de interlocutores para a construção da linguagem escrita: manual de orientação a pais e professores de crianças com dificuldades escolares, Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 50, p. 33-39, 2000.

CAPELLINI, S. A.; MARTINS, M. A. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura, Revista CEFAC, v. 4, n. 13, p. 749-755, 2011. http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/131-10.pdf. Acesso em 09 out. 2018.

CINEL, B. N. C. Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita, Revista do Professor, Porto Alegre, v. 74, n. 19, p.

19-25, 2003. http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco/virtual/espacopraxispedagogicas/DIFICULDADE%20DE%20APRENDIZAGEM/disgrafia.pdf Acesso em 08 out. 2018.
COELHO, D. T. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. Portugal. Porto: Areal Editores, 2012.
GARCIA, J. N. Manual de dificuldade de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução de Jussara Houbert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
HALLAHAN, D.; KAUFFMAN, J. M.; PULLEN, P. C. Exceptional learners: an introduction to special education. United States: Pearson, 1944.
KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. Educação da criança excepcional. Tradução de Marília Zanella Sanvicente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
MOOJEN, S.; FRANÇA, M. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.) Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 148-161.
MOURA, Suzana Paula Pedreira Tavares de. A dislexia e os desafios pedagógicos. Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2013. http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N205864.pdf. Acesso em 09 out. 2018.
OLIVEIRA, P. As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2011.http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/R_1af26725861cb04af05284a731760536. Acesso em 10 o 2018.
SMITH, D. D. Distúrbios de aprendizagem. In: _____. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L.; Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem, Jornal de Pediatria, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004.



GESTÃO NA SALA DE AULA: DESAFIO REAL PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar os desafios da prática docente no cotidiano da sala de aula e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, as propostas por alguns autores como alternativas para a gestão de sala de aula, formação docente, e práticas pedagógicas. Propõe uma análise bibliográfica composta por algumas obras de especialistas no tema, por intermédio de: livros, periódicos e artigos científicos. A indisciplina e os conflitos na sala de aula são um dos maiores desafios às práticas docentes implicam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A gestão de conflitos, dos espaços e das relações interpessoais constitui como ponto de partida para analisar e intervir em tais dinâmicas. As relações professor – aluno são complexas, e quando os alunos apresentam tais dificuldades muitas vezes para os professores é um desafio muito grande mediar tais situações, o professor vivência com muita intensidade tais relações, e a falta do diálogo e da parceria com as famílias se tornam mais um obstáculo. Para o professor muitas vezes se torna algo complexo, pois, o mesmo muitas vezes tem um número elevado de alunos o que muitas vezes impossibilita um atendimento mais individualizado em alguns casos. A escola é o reflexo do atual momento sócio – cultural, onde os conflitos sociais refletem diretamente na sala de aula.

Palavras-chave: Formação Docente; Gestão da Sala de Aula; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema foi escolhido em razão de que atualmente a indisciplina, o desinteresse, a desmotivação tornou-se entraves causando disfunções no processo de ensino aprendizagem, e a gestão da sala de aula um fator importante para compreender e minimizar os seus efeitos nas práticas docentes. Um dos grandes desafios à prática docente está em refazer as suas ações pedagógicas, ou seja, um processo de ação – reflexão – ação para que ocorram mudanças no processo de ensino – aprendizagem criando condições para que os alunos se tornem sujeitos ativos, críticos e autônomos. Segundo Paulo Freire (1996, p.47) é necessário ‘’saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção’’.

Este artigo tem por objetivo apresentar os desafios da prática docente no atual contexto histórico social e os caminhos para enfrentá-los sendo a formação docente um deles, e como combater a indisciplina geradora de conflitos de forma contínua e diligente, desta forma este artigo iniciará abordando os principais problemas que emperram o processo ensino-aprendizagem dos nossos alunos abordando discussões à cerca das propostas para minimizar tais problemas e os olhares dos diferentes autores.

Na escola que são estabelecidos os relacionamentos entre alunos, entre professores e alunos e esta escola deve propiciar a construção de relacionamentos saudáveis, pautados no respeito mútuo, que possam envolver o aluno em sua total potencialidade e a mediação de conflitos e o diálogo é fundamental neste processo. Segundo Freire:

‘’ O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura do bem querer da própria prática educativa do outro, a alegria necessária ao fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto do querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido’’. (FREIRE, 1996, p.42.)

As relações interpessoais atualmente são um desafio, assim como o contexto sócio cultural é refletido em nossos alunos na sala de aula por intermédio do currículo oculto seja ele de forma implícita ou explícita, sendo a formação de valores uma das práticas primordiais da educação.

Muitos problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem são associados à indisciplina, à falta de atenção, e outros fatores e as intervenções pedagógicas muitas vezes resumem-se a encaminhamentos psicológicos sem de fato ter ocorrido uma ação efetiva por parte da escola.

DESAFIOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NO COTIDIANO

A sala de aula é um espaço que não é somente físico, ele é um espaço para troca

de vivências, experiências, construção de aprendizagens e convivência, e a relação professor- aluno são fundamentais neste processo, quando as dificuldades de aprendizagens são identificadas, muitas vezes a indisciplina é a grande vilã.

Primeiramente é preciso ter clareza sobrea importância da educação para o preparo e o exercício da cidadania e de que forma a Constituição Federal de 1988 estabelece:

Art.205 da Constituição Federal: A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.3238).

No qual é importante ressaltar que é dever também da família e atualmente é fato que as famílias cada vez mais estão distantes da escola, ou por relações tensas nas quais, são convocados constantemente para a comunicação de baixo rendimento e questões disciplinares. Sabemos que o nosso atual momento histórico social reflete nos nossos alunos e consequentemente no âmbito escolar. O papel da escola e dos educadores vem sendo questionados em relação ao fracasso escolar, porém, é fundamental ter clareza que os culpados por assim dizer da reprodução de tais fracassos não são somente os professores e sim um conjunto de fatores, tais como: desinteresse, desmotivação, abandono das famílias, desmotivação dos profissionais, falta de estrutura, etc.

‘’ A não aprendizagem dos alunos nos angustia profundamente, pois, sacrifica a negação do direito fundamental do ser humano de acesso a determinados elementos da cultura, saberes elaborados, categorias, que dificilmente terá como acesso fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica, coletiva e mediada, como acontece ou deveria acontecer – na escola. O fracasso escolar é uma outra forma de exclusão: a exclusão dos incluídos, já que formalmente os alunos estão no sistema, mas não estão aprendendo, tendo, portanto, boa parte de seu desenvolvimento comprometido.’’ (VASCONCELLOS, 2002, p 2).

São inúmeros os desafios que os professores enfrentam atualmente, desde as questões salariais (baixa remuneração), falta de condições de trabalho, violência, a indisciplina e os conflitos cotidianos na sala de aula, que juntos implicam diretamente na aprendizagem dos alunos. A indisciplina é geradora de conflitos, seja entre alunos ou entre professores e alunos, é um entrave para o processo de ensino – aprendizagem, diariamente as aulas são interrompidas em mais da metade do tempo (aulas de 45 minutos) por questões disciplinares, tais eventos causam desgastes gerando desinteresse e desmotivação em alunos e professores. Segundo OLIVEIRA:

‘’Os atos de indisciplina, por parte dos estudantes, estão relacionados às atitudes como falar ao mesmo tempo em que o professor, responder com grosserias, brigar com colegas de classe, ser desobediente, bagunçar, não fazer as atividades propostas’’. (OLIVEIRA, 2001, p.43).

Importante ressaltar que isso são partes

dos problemas enfrentados diariamente, os educadores lidam com vandalismo, agressões verbais e físicas tornando as relações professores – alunos tensas, a simbologia do vandalismo à instituição escolar se constata como uma exteriorização sobre a forma como a instituição escola é vista pelos alunos e seu reflexo é desastroso para a aprendizagem, é a negação do próprio direito de exercer cidadania, em ambos os lados o desinteresse e a desmotivação são instalados, onde, verificamos que muitos professores adoecem e se afastam da sala de aula.

A formação docente também é fundamental e muitos professores têm dificuldades para realizarem cursos de formações devido as suas duplas jornadas de trabalho e às questões financeiras, são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos docentes e todo esse conjunto reflete na sala de aula.

As aulas podem inibir ou desinibir o aluno, como também provocar sua indisciplina. O professor tem o papel de mediador e facilitador no processo de ensino – aprendizagem na interação com o docente na construção do saber.'' (SOUZA, 2015, p 22).

A gestão da sala de aula e a mediação de conflitos não devem ser apenas de responsabilidade do professor, mas sim de toda equipe escolar, visando à dinâmica do ambiente escolar pautado no respeito mútuo primando pela qualidade do ensino promovendo aprendizagens significativas.

A inclusão de crianças e jovens no ambiente escolar vem sendo amplamente discutida, pesquisada e constantemente temas de debates entre educadores em fóruns, conferências, debates, etc., porém, são necessários alguns avanços nas práticas não só na sala de aula, mas em todo o ambiente escolar. As dificuldades de aprendizagem são um desafio complexo para muitos professores que, muitas vezes não sabem como agir diante das situações, não sabem como propor intervenções significativas para estes alunos e a escola por sua vez se limita a fazer encaminhamentos psicológicos que por muitas vezes o retorno é algo demorado.

FORMAÇÃO DOCENTE E A GESTÃO DA SALA DE AULA: UM CAMINHO PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

No atual contexto são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano bem como as suas implicações no processo de ensino- aprendizagem, porém, é preciso apurar o olhar e refletir sobre as práticas na sala de aula e nos espaços da unidade escolar, sobre o fazer pedagógico e alguns autores abordam de forma objetiva estes caminhos.

''O educador da atualidade precisa de sensibilidade para compartilhar saberes, a partir do reconhecimento de que o aluno não é um mero objeto reprodutor de conhecimento, mas um ser capaz de conceber o novo processo de aprendizagem. Por isso, o professor necessita de teoria/ prática de serviço do aprendizado. Faz- se preciso incentivar na sala de aula, o desenvolvimento de novas didáticas para que a capacidade

crítica do aluno não seja interrompida.'' (FALKEMBACK, 2018, p.129).

O professor necessita reinventar-se, reconstruir suas relações com os alunos e o diálogo é fundamental, ter uma criticidade em relação ao seu papel enquanto educador, e a formação docente é um dos caminhos, é um subsídio para desenvolver o processo de ensino – aprendizagem, bem como reconstruir a relação professor – aluno, as práticas do professor em sala de aula tem reflexo quanto à disciplina ou indisciplina dos alunos, porém, é preciso considerar que:

''É importante considerar no entanto, que os fatores relacionados à indisciplina, fogem ao escopo exclusivo do professor, pois, sua gênese está atrelada a múltiplos fatores de ordem social, escolar, famílias e pessoal que transcendem a sua ação individual.'' (AMADO, 2013, p.5).

O papel do professor é fundamental como um mediador, sendo o diálogo sua principal ferramenta, é preciso ter claro as suas ações para intervir de forma assertiva com os alunos, considerando a sua realidade e o seu contexto escolar.

''Quando pensamos na qualidade de ensino, nosso olhar tende a se concentrar na figura do professor. Não temos a menor dúvida sobre o importantíssimo papel do professor na concretização de uma educação de qualidade democrática. Porém, não podemos esquecer que o que acontece em sala de aula, tem sim uma autonomia relativa, mas, ao mesmo tempo, é profundamente marcado pelo contexto em que se insere o ensino''. (VASCONCELLOS, 2002, p.3).

A responsabilidade frente ao fracasso escolar dos nossos alunos não dever e não pode jamais ser atribuída somente ao professor, se por um lado ele tem que desenvolver uma boa gestão de sala de aula para driblar as amarras da indisciplina, por outro, o próprio sistema educacional necessita também de mudanças, maiores investimentos em educação e valorização do magistério.

As famílias estão cada vez mais longe da escola e quando comparecem na maioria das vezes é para resolver questões relacionadas à indisciplina ou para ser comunicada sobre o baixo rendimento escolar dos alunos e por vezes são relações conflituosas com as escolas que refletem no comportamento dos alunos, cabem a todos da escola através de uma gestão democrática propiciar a aproximação da comunidade com a escola ressignificando estas relações.

A postura do professor diante da sala de aula e na sua relação com os alunos influenciam diretamente a rotina na sala de aula, pois, os alunos tem este olhar observador, se por um lado o professor demonstra desinteresse, estabelece distância, não dialoga gerando tumultos, bagunças e desrespeito, por outro, o excesso de autoridade pode causar conflitos e enfrentamentos, é preciso buscar pela gestão de sala de aula de forma dialógica ressignificando as relações professor- aluno, e o educador planejar suas ações atuando como gestor, analisando sua prática sempre focando na qualidade da aprendizagem.

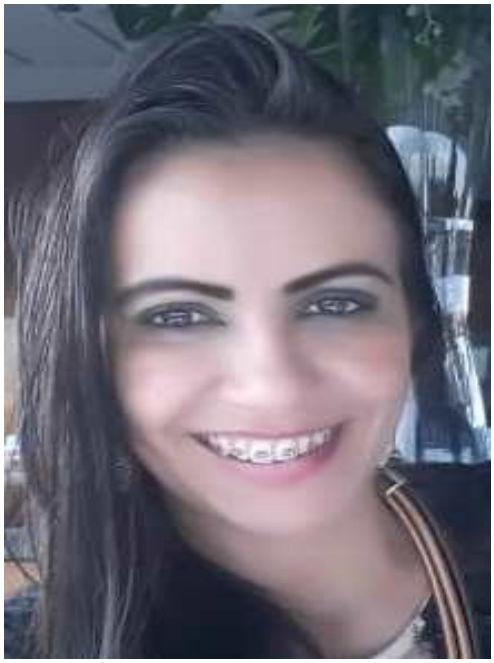
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi de explicitar os atuais desafios docentes e os caminhos para enfrenta-los de forma a propiciar uma aprendizagem significativa. Diante do caos que perpassa a educação brasileira, os professores não são os únicos culpados por esta situação, pois, os problemas que atingem a educação brasileira são antigos e o sistema educacional necessita de uma reforma. Atualmente estamos passando por um processo social e cultural muito difícil, onde, os valores se inverteram, o consumismo exagerado, as disfunções éticas e os conflitos familiares refletem diariamente na sala de aula.

A indisciplina hoje é uma das maiores amarras para o desenvolvimento da aprendizagem, dado os enfrentamentos por parte dos alunos, as agressões físicas e verbais tão rotineiras nas salas de aula, que exige do docente um posicionamento na sala de aula o que é um grande desafio.

O professor necessita ter clareza do seu papel enquanto gestor da sala de aula, mediando conflitos, dialogando, porém, sabemos que não são tão simples assim, muitos professores apresentam falhas nas suas formações de origem e o sistema não propicia atualização profissional, sendo o próprio professor arcar com o desenvolvimento de sua formação continuada.

A possível solução para uma melhoria da qualidade de ensino e superação do fracasso escolar não está somente nas mãos dos professores, mas, de todos da equipe escolar, bem como das famílias estabelecendo parcerias com as escolas, e da sociedade, que por muitas vezes denigrem a imagem dos professores.



ANA ROSA DINIZ JUNQUEIRA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho (2003); Especialista em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal de São Carlos (2015) Diretora de escola no CEI VER. FRANCISCO MARCONDES DE OLIVEIRA.

REFERÊNCIAS

AMADO, J.; FREIRE, I. Uma visão holística da (s) indisciplina (s) na escola. In J.Machado &J.M. ALVES (Orgs.). Melhorar a escola. Sucesso escoalr, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Porto: FEP/UCP, 2013.

FALKEMBACK, E.M.F. O pensamento Político – Pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a Educação no século XXI. Revista festim: experiências educacionais. ISSN15268587- Número 2- Vol.1. Março de 2015- Natal /RN.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia. São paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, J. C. Estatuto da criança e do adolescente: lei n.8069, de 13 de julho de 1990.7ed. atual.ampl. São Paulo: Saraiva, 1996.

OLIVEIRA, J. C. O aluno convivendo com a indisciplina. São Paulo: Moderna, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Admistração escolar: Introdução crítica. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez, 2002.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SOUZA. M.M.M. Um viés de mão dupla no processo de aprendizagem e na farsa da ensinagem no ensino básico na escola pública brasileira. Caleidoscópio , v., n.5., p.22, 2015.

VASCONCELLOS, Celso. A construção do conhecimento em sala de de aula. 12ªed. – São Paulo, Libertad, 2002.



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Discutir melhorias na qualidade de vida de uma sociedade, é pensar em avanços na formação inicial do cidadão, tais conquistas só se darão por meio da Educação. Assim, a Educação Ambiental deverá ser parte integrante do processo escolar inicial, a Educação Infantil, na qual a criança terá a consciência de que a natureza faz parte de seu cotidiano, de suas ações diárias, e que o homem é o principal agente modificador do meio ambiente. Na Educação Infantil deverá ser abordado o tema de maneira lúdica de acordo com a faixa etária e objetivos da mesma, porém, sempre com o foco principal a sua interação com o meio ambiente, a convivência harmônica, estimulando o aluno a utilizar sua criatividade para as descobertas científicas, estas ainda de maneira visual e concreta, propiciando o desenvolvimento de situações de aprendizagem significativas em que o aluno irá realizar descobertas junto com seu professor, que irá o orientar a utilizar tais descobertas para melhorar o relacionamento do ser humano com o meio ambiente em que vive.

Palavras-chave: Educação; Meio Ambiente; Cidadão; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nossa sociedade está cada vez mais competitiva e individualista, a preferência pela rapidez seja na alimentação, nos serviços em geral são unânimes, a reflexão sobre as consequências deste comportamento humano no meio ambiente, estão cada vez maiores. Esperar que a mudança comece nas ações governamentais ou empresariais não resolvem as questões que á temos como grandes problemas hoje em nossa sociedade. Assim, refletirmos sobre as mudanças nas práticas relacionadas ao meio ambiente desde a Educação infantil é primordial para as mudanças que almejamos na relação do homem com o meio ambiente. A Educação Ambiental ainda não faz parte do trabalho e currículo da Educação Infantil, deve contemplar todos os objetivos do desenvolvimento da criança em sua totalidade, valorizando suas origens culturais, necessidades, o meio em que vive e integra-los com um trabalho de Educação Ambiental real e significativo.

É necessário analisarmos o trabalho pedagógico desde o PPP da escola, currículo, planejamento para cada faixa etária da Educação Infantil, com o propósito de compreender e levantar melhorias para a inclusão do trabalho com a Educação Ambiental.

Analisando os trabalhos sobre meio ambiente já realizados na Educação Infantil, percebemos que muitas vezes falava-se sobre os temas ambientais e científicos, porém de forma sucinta e reproduzida de maneira errônea, não real, proporcionando uma ideia falsa sobre o conteúdo, não levando a criança à uma reflexão sobre e sua relação com o meio ambiente, como parte integrante dele. Para que a Educação Ambiental, seja significativa na Educação Infantil, ela deverá ser promovida como parte do processo de desenvolvimento deste aluno, permanente e acessível, baseando-se no respeito às faixas etárias, origens culturais, entre outras necessidades. O papel do educador neste processo é fundamental, sua interação com novos fatos e descobertas científicas a respeito do meio ambiente, para que ele traga para sala de aula os conteúdos necessários para cada objetivo proposto.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a LDB a Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil, (MEC, SEF,1998:23), o ensino na Educação Infantil, cumpre um papel socializado, propiciando o desenvolvimento da personalidade infantil por meio da aprendizagem interativa, sistematizada, diferenciada e diversificada.

Seus principais objetivos são:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais

independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com sua própria saúde e bem estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de trocas com os adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais suas relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvimento de atitudes de ajuda e colaboração.
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar diferentes linguagens ajustadas a diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos, avançar no processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade

Realizar um trabalho de Educação Ambiental na Educação Infantil requer organização, respeitar a rotina é fundamental para a eficácia deste trabalho, a rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagem planejadas.

A apresentação de novos conteúdos da Educação Ambiental na Educação Infantil requer o uso de diferentes recursos didáticos, os que se utilizam da ludicidade são de grande significado, atende a faixa etária que requer o estímulo visual e concreto para uma aprendizagem com significado. Apresentar um novo tema, partindo das experiências das crianças, de suas vivências e gradualmente oportunizar novas descobertas também é importante nesta fase.

As estruturas didáticas, contém diversas estratégias que deverão ser organizadas em função das intenções educativas, constituindo-se em um instrumento para o planejamento para o professor. Podem ser agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.

Trabalhar a Educação Ambiental em uma rotina rígida e inflexível é desconsiderar os conhecimentos prévios da criança, a vivência de sua relação com o meio ambiente que vive. Assim, planejar o trabalho com o auxílio das modalidades de organização proporcionarão uma adequação constante das descobertas e novidades que a turma

poderá trazer à escola, para serem utilizadas como ferramenta para novos aprendizados.

Segundo os PCN´s, após a Constituição de 1998, a Educação Ambiental se tornou exigência constitucional a ser garantida pelo governo federal, estadual e municipal, mas até a década de 90, não havia sido definida uma completa educação ambiental em termos educacionais, as estratégias e os meio para a efetivação de uma política de Educação Ambiental no país.

Os conteúdos de Educação Ambiental serão integrados ao currículo por meio da transversalidade pois serão tratados mas diversas áreas do conhecimento de modo a proporcionar situações de ensino aprendizagem em todas as áreas com uma visão global e abrangente sobre a questão ambiental.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF,1998), os objetivos Gerais e específicos da Educação Ambiental são estes:

1. Gerais:

- Possibilitar aos alunos uma formação geral para que se identifiquem como parte integrante da natureza e se sintam efetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para a atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente.
- Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano, parte integrante e agente de transformação do mundo em que vive.
- Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural.
- Adotar posturas na escola, em casa e na comunidade que levem a interação construtiva, justa e ambientalmente sustentável.

2. Específicos:

- Criar hábitos saudáveis para melhorar a qualidade de vida, como higiene, cuidados e desperdícios desnecessários.
- Integrar a Educação Ambiental em diversas áreas do conhecimento.
- Participar das atividades que envolvam tomadas de posição diante de situações relacionadas ao meio ambiente.
- Modificar atitudes e práticas pessoais, passando a ser agente de transformação, contribuindo para a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida.

Hoje a Educação Ambiental tornou-se uma necessidade no processo da Educação, investir em sua base, significa formar novas gerações preocupadas e ativas na defesa de atitudes mais conscientes e de convivência harmônica com o meio ambiente.

De acordo com BERNA(2001), o trabalho na educação infantil possui um histórico recente de estudos sobre o desenvolvimento da criança nesta faixa etária. Os registros, livros sobre a Educação Infantil mais antigos, cerca de vinte anos atrás, trazia como única função desta educação, os cuidados, não considerava-se as funções pedagógicas adequadas a faixa etária.

Planejar o conteúdo de Ciências para a idade das crianças da Educação Infantil, muitas vezes limita-se aos conteúdos

como corpo e higiene, ou mesmo datas comemorativas, deixando de reconhecer e valorizar as vivências dos alunos sobre Meio Ambiente.

Respeitar a herança cultural e a bagagem de conhecimentos sobre o Meio ambiente de uma criança é proporcionar a ela a continuidade de suas descobertas, é estimula-la no descobrimento da linguagem científica. Cabe ao educador, partir de uma sondagem inicial sobre tais conhecimentos e planejar ações didáticas de aprendizado que favoreçam a exposição e a troca destes conhecimentos, que irão gerar novas situações de aprendizagem.

A criança já possuiu uma postura natural de proteção e relação afetiva com a natureza, cabe ao adulto orienta-la para a construção de uma sociedade baseada nos conceitos de respeito à natureza e ao meio ambiente.

Alguns conteúdos na área da Educação Ambiental sempre estiveram presentes na composição do currículo da Educação infantil, porém, na maioria das vezes estes conteúdos estavam relacionados à preparação da criança para os anos posteriores à, sua escolaridade, como na observação de animais e plantas, com passos da pesquisa previamente já estabelecidos, conduzido somente pelo professor. Nesta atividade por exemplo, a ênfase recai apenas sobre as características imediatamente perceptíveis, os problemas investigados não ficam claros para as crianças, muito menos seus questionamentos levados em consideração.

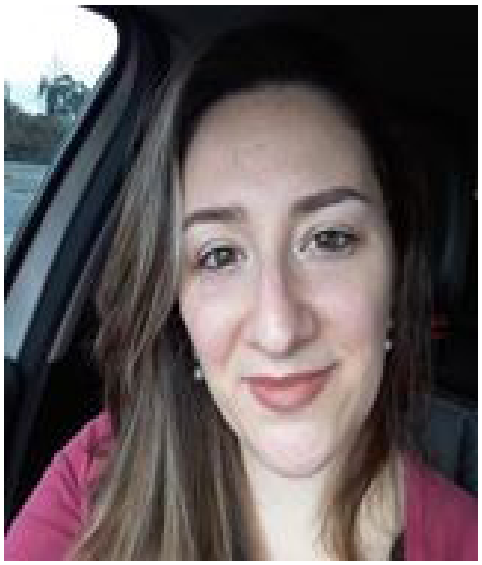
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os apontamentos feitos em nosso artigo, é possível estabelecer que a Educação Ambiental, na Educação Infantil evoluiu em vários aspectos, como na legislação, na atuação dos profissionais e no planejamento mais coerente do trabalho com os alunos.

Favorecer um trabalho significativo da Educação ambiental na Educação Infantil é acreditar que podemos transformar os objetivos e as ações de uma sociedade melhor, com maior consciência ambiental, que visa uma relação harmônica e sadia com o meio ambiente.

Para que tais objetivos sejam alcançados neste processo de ensino aprendizagem é fundamental um planejamento que valorize a bagagem cultural, as necessidades e a faixa etária do seu aluno, que em cada atividade realizada o mesmo tenha a oportunidade de expor suas opiniões, participar, construir e descobrir novos conceitos.

A ação do professor como orientador e mediador do conhecimento científico é primordial para que os alunos consigam estabelecer esta relação do lúdico necessário nesta faixa etária com o conhecimento científico que será adquirido.



ALINE LORIATO ROQUE

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Grande ABC, 2003, Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos, 2015 Professor de Ensino Fundamental I – Polivalente – na EMEF Ministro Calógeras.

REFERÊNCIAS

BERNA, Vilmar. Como fazer Educação Ambiental, São Paulo: Pomier, 2001.
GUIMARÃES, Mauro. A Dimensão Ambiental na Educação. Campinas: Papirus, 1995.
Referencial Curricular Nacional Infantil, / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF,1998, Vol. 1,2,3 e Parâmetros Curriculares Nacionais.
HERMAN, Marina Lachecki, PASSONEAU, Joseph R., SCHIMPF, Ann L., TREUER Paul, Orientando a criança a amar a Terra, EUA, 1ª Edição brasileira 1992.



DISLEXIA: UM DESAFIO PARA PROFESSORES E ALUNOS

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre questões referente a dislexia, que é um distúrbio específico de aprendizagem que acarreta dificuldades não só para o disléxico, mas também para aqueles que participam da sua vida afetiva, escolar e social. Durante anos pesquisas foram realizadas e a partir daí nota-se a necessidade de orientar familiares e professores sobre a melhor forma de contribuir com a melhoria da qualidade de vida das crianças com dislexia. A pesquisa busca ainda verificar quais meios são mais adequados para auxiliar a criança com dislexia. A pesquisa é de cunho bibliográfico e foi possível observar que a família e a escola devem atuar em parceria buscando contribuir com a aprendizagem da criança, com encaminhamento que julguem necessários e recorrendo a outros profissionais especialistas em dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Dislexia; Família; Professor; Criança; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que é de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem da criança que a família e a escola atuem em parceria, para que ambos observem a criança e em casos de alguma alteração de desenvolvimento possam agir visando a melhor forma de auxiliar a criança em suas dificuldades.

Esta pesquisa tem como objetivos refletir sobre questões referente a dislexia e como a escola pode contribuir para auxiliar a criança com este tipo de distúrbio de aprendizagem. A pesquisa busca ainda verificar quais meios são mais adequados para auxiliar a criança com dislexia. O trabalho em conjunto com a família, professores e profissionais da saúde pode contribuir na investigação, diagnóstico e tratamento de questões que em muitos momentos prejudica a vida escolar do estudante.

Muitas crianças apresentam dificuldade de aprendizagem, mas nem todas têm ao seu alcance um profissional comprometido com este processo de ensino e aprendizagem, e o aluno com dislexia em muitos casos é visto como preguiçoso ou que não se esforça para aprender. A dislexia começa a ser investigada depois de anos, prejudicando a vida escolar da criança.

DISLEXIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Muitas crianças em idade escolar apresenta algum transtorno de aprendizagem, que se não diagnosticada precocemente pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Os distúrbios de aprendizagem é um assunto que ainda nos dias atuais provoca discussões e em muitos pontos há dificuldades em seus conceitos. Cabe a escola que recebe a criança ainda nos primeiros anos de vida observar o comportamento da criança frente a prática das atividades propostas. De acordo com Bassols (2003) questões referentes as dificuldades e distúrbios de aprendizagem têm gerado algumas controvérsias entre os profissionais das áreas da educação e da saúde.

O termo dislexia, de acordo com Ianhez e Nico (2002) foi adotado para denominar um distúrbio específico na aquisição da leitura e escrita. Durante anos pesquisadores têm exposto suas ideias diferenciadas sobre a dislexia. Os estudos foram aperfeiçoados e com o passar dos anos novas evidências foram surgindo a fim de desvendar o que realmente se tratava a dislexia e qual era a sua influência na aprendizagem das crianças.

O Comitê International Dyslexia Association, de Abril de 1994 classifica a dislexia como sendo "um dos muitos distúrbios de aprendizagem", o comitê concluiu que se trata de um distúrbio específico da linguagem, de ordem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. A dislexia é apresentada em várias formas de linguagem, frequentemente incluindo problemas de leitura, aquisição e capacidades de escrever e soletrar (ALVAREZ; ZAIDAN, 2000).

O ideal seria testar crianças de 4 ou 5

anos para encontrar indicadores precoces de dislexia. Saber se a criança tem um problema de leitura, que pode ser herdado de fato, deve ser levado em consideração, para que o acompanhamento da criança por um profissional especializado aconteça o quanto antes. Pinto (2012) conceitua a dislexia como:

[...] a dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. É caraterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiências de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (PINTO, 2012, p.22).

De acordo com a abordagem de Pinto (2012) na dislexia a criança apresenta dificuldade na leitura e na escrita da palavra, podendo surgir dificuldade também de compreensão e redução da leitura.

Alves (et. al. 2011) sobre dislexia destaca ainda que:

[...] um transtorno específico de aquisição e do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, caracterizado por um rendimento em leitura inferior ao esperado para a idade e que não se caracteriza como o resultado direto de comprometimento da inteligência geral, lesões neurológicas, problemas visuais ou auditivos, distúrbios emocionais ou escolarização inadequada (ALVES et al, 2011, p.30).

Trata-se de um distúrbio de aprendizagem que prejudica o desempenho da criança na escola, visto que se caracteriza por uma dificuldade que a criança possui em decodificar as letras e transformá-las em palavras, mais que isto, a criança tem dificuldade de ler o que escreveu e compreender o que está escrito. Este distúrbio que em muitos casos não é percebido de forma imediata, pode levar anos para ser diagnosticado, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem da criança dentro de sua faixa etária.

Shaywitz (2006) afirma que a primeira descoberta da criança quando começa a ler é ver que as palavras escritas são compostas por partes. Em seguida percebem que as palavras que ouve podem ser divididas em pedaços menores de som, com isso as crianças adquirem consciência fonêmica, que é a capacidade de notar, identificar e manipular os sons individuais os fonemas presentes nas palavras verbalizadas. Por meio desta concepção é que se pode conduzir as crianças à reflexão sobre a escrita na formulação e reformulação de hipóteses. Porém, para que isso ocorra, há necessidade de atuar como interlocutores da criança, organizando, facilitando e agilizando seu processo de construção da escrita.

Segundo Capellini e Giacheti (2000, p. 43): "Deve-se levar em conta o processamento e integração de informações auditivas e visuais para a percepção da palavra no momento de ler e escrever, permitindo identificar as habilidades e dificuldades da criança no aprendizado". O papel do professor

enquanto observador da criança, é de grande importância para a identificação precoce dos casos de dislexia.

SINAIS DA DISLEXIA: UM OLHAR PARA AS DIFICULDADES DA CRIANÇA

É o olhar acentuado do professor sobre o seu aluno, buscando verificar possíveis dificuldades de ensino e aprendizagem que pode auxiliar em caso de dislexia, pois este pode proceder com encaminhamentos necessários para avaliação da criança por outros profissionais especialistas. A família também possui um importante papel na trajetória educacional da criança, escola e família devem atuar em parceria, com foco nas reais necessidades da criança.

A Associação Brasileira de Dislexia disponibilizou alguns sinais comuns que são identificados nos indivíduos que possui dislexia em fase do desenvolvimento escolar:

Na Educação Infantil:

- Falar tardiamente.
- Dificuldade para pronunciar alguns fonemas.
- Demorar a incorporar palavras novas ao seu vocabulário.
- Dificuldade para rimas.
- Dificuldade para aprender e lembrar cores, formas, números, o nome das letras e a escrita do nome.
- Dificuldade para seguir ordens e rotinas.
- Dificuldade na habilidade motora fina.
- Dificuldade de contar ou recontar uma história na sequencia certa.
- Dificuldade para lembrar nomes e símbolos.

Na Classe de Alfabetização e 1ª série do Ensino Fundamental:

- Dificuldade em aprender o alfabeto.
- Dificuldade no planejamento motor de letras e números.
- Dificuldade para separar e sequenciar sons (ex: p – a – t – o).
- Dificuldade em discriminar fonemas homorgânicos (p-b,t-d,f-v,k-g,x-j,s-z).
- Dificuldade em sequencia e memória de palavras.
- Dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar.
- Dificuldade em orientação temporal (ontem – hoje – amanhã, dias da semana, meses do ano).
- Dificuldade em orientação espacial (direita – esquerda, embaixo, em cima...).
- Dificuldade na execução da letra cursiva.
- Dificuldade na preensão do lápis.
- Dificuldade de copiar do quadro.
- Dificuldade de associar fonema/grafema (som/letra).
- Reclamações sobre o quanto é difícil ler.

Da 2ª à 8ª série do Ensino Fundamental:

- Nível de leitura abaixo do esperado para sua série.
- Dificuldade na sequenciarão de letras em palavras.
- Dificuldade em soletração de palavras.
- Não gostar de ler em voz alta diante da turma.
- Dificuldade com enunciados de problemas matemáticos.
- Dificuldade na expressão através da escrita.
- Dificuldade na elaboração de textos

escritos.

- Dificuldade na organização da escrita.
- Dificuldade na compreensão de textos.
- Dificuldade em aprender outros idiomas.
- Dificuldade na compreensão de piadas, provérbios e gírias.
- Presença de omissões, trocas e aglutinações de grafemas.
- Dificuldade de planejar e organizar (tempo) tarefas.
- Dificuldade em conseguir terminar as tarefas dentro do tempo.
- Dificuldade na compreensão da linguagem não verbal.
- Dificuldade em memorizar a tabuada.
- Dificuldade com figuras geométricas.
- Dificuldade com mapas.

Ensino Médio:

- Leitura vagarosa e com muitos erros.
- Permanência da dificuldade em soletrar palavras mais complexas.
- Dificuldade em planejar e fazer redações.
- Dificuldade para reproduzir histórias.
- Dificuldade nas habilidades de memória.
- Dificuldade de entender conceitos abstratos.
- Dificuldade de prestar atenção em detalhes ou, ao contrário, atenção demasiada a pequenos detalhes.
- Vocabulário empobrecido. • Criação de subterfúgios para esconder sua dificuldade.

Adultos:

- Dificuldade em planejamento e organização.
- Dificuldade com horários (adiantam-se, chegam tarde ou esquecem). • Falta do hábito de leitura. • Normalmente tem talentos espaciais (engenheiros, arquitetos, artistas).

Sinais comuns identificados nos indivíduos que possuem dislexia em fase do desenvolvimento escolar. Disponível em: < http://www.dislexia.org.br> Acesso em: 20 de Maio de 2018.

Stelling (1994) afirma que o processo de leitura é variável e depende da idade, maturidade, hereditariedade, cultura, instrução e motivação, se baseiam na integridade do sistema nervoso central e periférico e do desenvolvimento global. O fato é que o disléxico é deficiente desta aquisição, para que a leitura e a escrita ocorram é importante que a criança tenha tempo para adquirir a aprendizagem. Silva (1997) afirma que detectar os problemas de aprendizagem é uma tarefa dos professores, pois estão envolvidos no processo de aprendizagem da criança.

Para Ianhez e Nico (2002), é importante um diagnóstico correto de maneira que possa ajudar os pais a ajudarem seus filhos. A constatação de que a criança possui dislexia, sobretudo no grau mais severo, provoca ansiedade tanto na família quanto na escola e nos profissionais envolvidos com o cotidiano da criança. Definir a causa das dificuldades de aprendizagem que a criança possui provoca a sensação de alívio, pois assim a criança não estará exposta ao rótulo de preguiçosa ou desatenta. O diagnóstico é importante para dirigir as técnicas mais adequadas para a integração do aluno, objetivando tornar mais eficaz o plano de tratamento.

É a equipe multidisciplinar quem auxilia o diagnóstico, essa equipe é composta por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo

e quando necessário é encaminhada para o neurologista ou outros profissionais, como oftalmologista, geneticista, otorrinolaringologista e pediatra. O diagnóstico constatado serve para esclarecer os pais, professores e os profissionais que acompanham o caso, o objetivo é estabelecer um prognóstico e encontrar caminhos eficientes para a reeducação. Conforme afirma Caraciki (1994):

É preciso de laudos para chegar a um diagnóstico diferencial da dislexia: envolvendo clínico geral, neurológico, neuroftalmológico, otorrinolaringológico, audiométrico, eletroencefalográfico, psiquiátrico, psicológico, fonoaudiológico e pedagógico, o disléxico apresenta dificuldades na análise dos excitantes auditivos e visuais, na memorização da correspondência do som com a sucessão dos sons da linguagem e seus símbolos gráficos. Os sintomas da dislexia esta associado à origem organofisiológica, atividades nervosa superior, comandada pelo córtex cerebral. (CARACIKI, 1994, p. 21).

Stelling (1994) afirma que a melhor idade para obter um diagnóstico preciso de dislexia na criança é de seis e meio a oito anos e meio, quando são feitas as orientações pedagógicas, fonoaudiológicas, médicas e psicológicas mais adequadas. O diagnóstico é feito após os oito anos e meio, geralmente quando os transtornos psicológicos são maiores e agregam na recuperação dos disléxicos. Para Guerra (2002), o diagnóstico da dislexia é muito importante, mas é preciso cautela, pois o objetivo é focalizar na criança e não apenas nas dificuldades.

Esse processo de avaliação e de diagnóstico deve levar em conta o diferencial de cada indivíduo. Caraciki (1994) destaca que o tratamento deve ter acompanhamento neuropsiquiátrico, psicológico, oftalmológico e fonoaudiólogo. O tratamento baseia-se na educação das falhas encontradas, sendo relaxamento, respiração, esquema corporal, coordenação dos membros, visão e a audição que completarão o ensino da leitura e da escrita.

Guerra (2002) descreve sobre a avaliação como sendo um processo complexo e detalhado e muitas vezes polêmico. Os laudos devem apresentar todas as informações sobre cada criança contendo locais, datas e nomes dos profissionais responsáveis pelos diagnósticos. Segundo Salvia e Ysseldyke (1991): “a avaliação é um processo de coleta de dados o objetivo é especificar e verificar problemas de condutas”. O tratamento de crianças com dificuldades de escrita e de leitura está associado às atividades fonológicas da linguagem.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NOS CASOS DE DISLEXIA

A maioria dos pais faz planos para o futuro dos seus filhos, e quando essas crianças ingressam na escola e apresentam algumas dificuldades específicas, a família e os professores preocupam-se com a questão referente ao processo de aprendizagem, pois as crianças se sentem deslocadas e desmotivadas em relação aos seus colegas de sala. Selikowitz (2001) aponta que muitos destes pais se sentem culpados pelas

dificuldades que seus filhos demonstram. E se aborrecem com os professores por não conseguirem resolver o problema que afeta o aprendizado dos seus filhos. O que os pais destas crianças precisam é de informações de como podem ajudar na autoestima no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Stelling (1994) ressalta que é neste momento que se torna importante a orientação adequada à escola e à família, para se buscar alternativas que possam orientá-los. Pois a idade evidente das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita é quando a criança inicia a sua alfabetização, é nesse momento que os pais e professores percebem que há algo de errado com a criança.

Ianhez e Nico (2002) afirmam que o papel dos pais é encorajá-los, ajudar na compreensão necessária, ter paciência. Pois o disléxico leva mais tempo para realizar as tarefas. Seria mais indicado buscar uma instituição educacional que possa contribuir com seu processo de aprendizagem, que ofereça a troca de intercâmbio entre escola e a família.

Silva (1997) destaca que estudos demonstram que há progresso na aprendizagem quando há uma boa relação professor-aluno, quando o professor acolhe a criança tende-se a ter mais sucesso e o aluno aprende mais e quando o professor é indiferente as necessidades da criança, esta não apresenta um rendimento satisfatório. Shaywitz (2006) afirma que a maioria dos pais e professores atrasa na avaliação da criança com dificuldade porque acreditam que é temporário, que será superado. Mas deixa claro que se deve buscar ajuda para a identificação do problema, os pais e professores precisam ficar atentos e monitorando o progresso da criança desde a pré-escola.

Morais (1986) afirma que o professor pode fazer o reconhecimento da criança que apresenta distúrbio de aprendizagem por ter um contato direto com as crianças em sala de aula, percebendo as dificuldades de leitura, trocas nas palavras, lentidão em realizar as atividades. No entanto não se pode esperar que somente o professor possa resolver as dificuldades pedagógicas e emocionais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo buscou-se refletir a cerca da dislexia, que é um transtorno de aprendizagem em que a criança apresenta dificuldades para ler e escrever. Os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois se pode verificar que a escola tem um importante papel no processo de ensino e aprendizagem da criança. Pois é o olhar acentuado do professor sobre as ações da criança que pode contribuir para que se proceda com encaminhamentos necessários.

Observou-se que a escola e a família devem trabalhar em parceria, o professor deve desenvolver propostas pedagógicas que alcancem a criança com dislexia dentro das possibilidades de aprendizagem que a criança possui. Encaminhamento para avaliação multiprofissional é de extrema importância, outros profissionais precisam estar envolvidos para diagnosticar eventuais dificuldades que a criança possa possuir.

É preciso que essas crianças tenham

oportunidades de se manifestar em relação aos seus problemas, para que cheguem à vida adulta com um melhor desempenho de suas atribuições. Família e escola atuando em parceria contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem da criança com dislexia aconteça com eficácia, para que essas crianças possam aprender e se desenvolver enquanto cidadãos de direitos.



ANDREIA MANGETTI RIGUETTI

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, EMEI Afrânio Peixoto.

REFERÊNCIAS

ABD - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: http://www.dislexia.org.br. Acesso em: 20 de Maio de 2018.

ALVAREZ, A. M. M.; ZAIDAN, E. Processamento auditivo central e dislexia: novas abordagens em habilitação. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Dislexia. Dislexia, cérebro, cognição e aprendizagem Associação Brasileira de dislexia. São Paulo: Frôntis, 2000.

ALVES, L. M. et al. Introdução á dislexia do desenvolvimento. In. Alves. L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. (Org). Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. P. 21-40.

BASSOLS, A. M. S. et al. (orgs.) Saúde mental na escola: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003

CAPELLINI, Simone; Aparecida; GIACHETI, Célia M. Distúrbio de aprendizagem: avaliação e programas de remediação. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Dislexia. Dislexia, cérebro, cognição e aprendizagem. São Paulo: Frôntis, 2000.

CARACIKI, Abigail Muniz. Distúrbios da palavra: pré-dislexia e dislexia. Rio de Janeiro: Enelivros, 1994.

GUERRA, Leila Boni. A criança com dificuldade de aprendizagem: considerações sobre a teoria modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

IANHEZ, Maria E.; NICO, Maria. A. N. Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

MORAIS, António M. P. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1986.

PINTO, C. M. R.G. F. O dia-a-dia da dislexia em sala de aula: Os conhecimentos dos professores do 1° ciclo sobre alunos disléxicos. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2012.

SALVIA, J. YSSELDYKE, J. Avaliação em educação especial e corretiva. São Paulo: Manole, 1991.

SELIKOWITZ, Mark. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Tradução de Alexandre S. Filho. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

SHAYWITZ, S. Entendendo a dislexia: um novo e c.ompleto programa para todos os níveis de problemas de leitura. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, M. C. Aprendizagem e problemas. São Paulo: Ícone, 1997.

STELLING, Stella. Dislexia. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.



OS JOGOS COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

RESUMO: O presente artigo pretende mostrar como os jogos podem ser utilizados com estratégias de intervenção psicopedagógica no ensino da matemática tendo como objetivo ressaltar a importância dos mesmos no desenvolvimento integral da criança. Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica, estabelecendo um diálogo entre pesquisadores da área. Buscando destacar os diferentes tipos de jogos e brincadeiras e a importância de cada um deles para as diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Destacamos ainda o papel singular do educador no processo de ensino aprendizagem aliado às atividades lúdicas, que, ao potencializar a prática dos jogos trabalha em prol do crescimento e desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social da infância.

Palavras-chave: Jogos; Matemática; Criança.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como função mostrar como os jogos podem ser utilizados com estratégias de intervenção psicopedagógica no ensino da matemática, uma vez que a relação entre o jogo e a matemática, possui atenção de vários autores, e constitui-se numa abordagem significativa, gerando assim o tema principal deste trabalho.

E com base nas concepções apresentadas, este trabalho foi desenvolvido tendo como objetivo específico mostrar como pode ser realizado um trabalho de mudança da prática de ensino de matemática, pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Mostrando a necessidade de se estreitar os vínculos de convivência entre os alunos, na busca de soluções para situações problemas, promovendo assim a construção da cidadania com autonomia e liberdade, e a realidade, com a utilização do lúdico.

A metodologia que fundamentou essa pesquisa foi à pesquisa bibliográfica, iniciando pela pesquisa à internet, e sites ligados ao ensino da matemática por meio de jogos buscaram-se materiais recentes e que apresentam resultados na prática diária.

O artigo apresentará a trajetória histórica da construção do conhecimento matemático, desenvolvimento cognitivo dividido em estágios segundo Piaget (1975) e o mesmo em relação ao ensino de matemática. Será apresentada também a relação da criança com os jogos, e como estes podem ser utilizados com estratégias de intervenção psicopedagógica no ensino da matemática. E, por fim, nas considerações finais, apresentação da reflexão sobre tudo o que foi apresentado sobre a temática em questão.

DESENVOLVIMENTO

Hoje, ainda existe a ideia que poucas pessoas atingirão o conhecimento matemático, por ser muito complexo e difícil.

Apesar de a matemática ter surgido da interação do homem com o meio, ainda assim, algumas escolas possuem a ideia apenas de transmitir conhecimento e acreditam que quando as crianças chegam à escola não possuem nenhum tipo de saberes.

Segundo Lorenzato (2006) as pessoas já chegam à escola achando que é incapaz de adquirir esses conhecimentos e muitas vezes não são incentivadas e o seu conhecimento prévio não é aproveitado. E o conhecimento prévio é uma condição indispensável para a aprendizagem e desenvolvimento para a construção do conhecimento matemático. Por isso é preciso estar atentos aos conhecimentos de mundo da criança, da sua realidade de vida, dando sempre importância à vivência da criança antes de chegar à escola. Ou seja, as experiências pessoais anteriores vividas pela criança devem ser observadas e respeitadas, para que sejam atingidos os objetivos desejados.

Tem-se como princípio fundamental, fornecer meios significativos para que as crianças possam fazer suas descobertas, somente assim os conhecimentos matemáticos terão sentidos para esta. A

criança é diferente, única, individual e se desenvolve em tempo diferente, em seu momento certo e possui dentro de si a sua própria bagagem.

TEORIA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO PIAGET

Piaget estudou biologia e filosofia, o convívio com essas duas disciplinas, fez com que ele ficasse interessado pelo estudo do conhecimento humano, só que essas duas disciplinas não forneciam as respostas que Piaget queria sobre os problemas relacionados ao conhecimento humano. Então fez psicologia por achar que essa seria um elo entre as outras duas disciplinas para realizar suas pesquisas.

Interessado pelas respostas erradas que as crianças davam a determinadas situações, percebeu que isso acontecia em crianças com idades semelhantes.

O alvo de suas pesquisas foi por meio de observação e anotação detalhada sobre seus filhos e outras crianças e concluiu que o pensamento se desenvolve gradualmente. Deixando claro, que em todas as faixas etárias as crianças possuem inteligência em termos de quantidade, mas em relação à qualidade com avançar da idade, isso vai se modificando e melhorando, pois, a criança passa a interagir com o meio, ampliando seus conhecimentos.

De acordo com Enderle (1990), quando cita Piaget coloca que a criança terá suas capacidades mentais adaptadas de acordo com o ambiente em que vivem, pois, a criança é um ser dinâmico e têm a facilidade de se ajustar as situações diversas, a adaptação é uma tendência natural do organismo. Essa adaptação ocorre por meio de dois processos: da assimilação, em que as percepções novas se incorporam as antigas e a acomodação, na qual o organismo muda para se ter harmonia com as novas percepções.

Nota-se, segundo as citações acima, que a assimilação nada mais é quando a criança começa a incorporar novas experiências. Já na acomodação é preciso constantes desafios para que possa atingir uma etapa superior daquela existente. Com isso, será um referencial para edificação de novas estruturas cognitivas. Ou seja, a criança já possui um entendimento de certo objeto, de acordo com suas experiências de vida que lhe é transmitida no meio que vive. A maneira que a criança vai tendo novas experiências sobre este objeto, constrói novos conceitos relacionados a este objeto, e isso, vai se acomodando. Como podemos observar na figura abaixo:

Imagem 1: Assimilação e acomodação



Fonte: Alves (2004, p. 98)

Assim, nota-se que o desenvolvimento cognitivo é subdividido em quatro estágios. Que são eles: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e das operações formais. Esses estágios se resumem em uma teoria da qual pressupõe, na vida das pessoas transformações cronológicas e previstas.

No estágio sensório-motor acontece normalmente entre zero e dois anos. Essa fase é muito importante para a criança, pois ela está sendo preparada para a inteligência futura e prática, precisando ser bem estimulada por intermédio do ambiente que vive.

Segundo Alves (2004), nota-se que o bebê age de acordo com seus impulsos, pois não possuem a capacidade de obedecer e seguir regras, imperando sua necessidade fisiológica. O bebê vai adquirindo gradualmente a coordenação e o controle de suas ações. Este estágio, também é subdividido dando espaço a seis subestágios: Subestágios dos Reflexos; das Reações Circulares Primárias; das Reações Circulares Secundárias; das Coordenações de esquemas secundários; das Circulares Terciárias e do subestágios do início do simbolismo.

Os Subestágios dos Reflexos estão centrados no primeiro mês de vida da criança. Ao nascer, ela já é um ser ativo e nasce com seus próprios reflexos necessários para sua existência e esses reflexos acontecem por meio de estímulos. Alguns reflexos relacionam-se ao estado interno do organismo e outros com as mudanças no meio físico imediato. Alguns acontecem sozinhos e outros juntos. Os reflexos evoluem desigualmente nos primeiros dias e semanas de vida do bebê, acontecendo mudanças percebíveis e essenciais para todo seu processo mental futuro. Alguns reflexos são perdidos ao nascer e outros ficam durante toda vida praticamente sem mudanças.

De acordo com Coll, Palácios e Marchesi (1995), nota-se que no momento em que a criança repete os seus reflexos, é por se adaptar aos estímulos provocados e assimilá-los, pois, a criança vai se adaptando ao meio no que se dá a rápida evolução de seus reflexos.

Já o estágio pré-operatório tem início aos dois anos de idade e termina aos sete anos aproximadamente. Este estágio é subdividido em dois, sendo o primeiro de dois a quatro anos e o segundo de quatro a sete anos: o primeiro é o período pré-conceitual, a criança cria seus próprios conceitos sobre os símbolos que ela vê, além de ser egocêntrica, viver no mundo do faz de conta e gostar de ouvir história. Também por meio da linguagem, a criança vive em busca de respostas para o que acontece em seu meio, por observação do adulto, não só o imita como também reconstrói o que vê, o adulto passa a ser seu exemplo de vida. No segundo, a criança sabe pensar de uma maneira, mas não de maneira reversa. Por exemplo: se apresentar dezoito tampinhas plásticas para criança; doze vermelhas e seis verdes e perguntar se há mais tampinhas vermelhas ou verdes, a criança dará a resposta certa. Mas, se perguntar se há mais tampinhas vermelhas ou mais tampinhas de plástico, não haverá compreensão, pois, a

criança tem dificuldade de raciocinar usando outras formas como plástico ou não (ALVES, 2004).

O estágio operatório concreto, que ocorre dos sete aos onze, doze anos mais ou menos. Nesta fase, as operações realizadas pelas crianças estão ligadas com a matéria e com ações reais. O pensamento lógico só acontece se a criança tiver contato com a matéria ou reviver experiências anteriores reais. Nesse estágio se lhe for proposto um problema concretamente, a criança pode resolver logicamente, mas se for apresentado abstratamente, ela terá um enorme obstáculo para dar a resposta certa. Nesse estágio o pensamento avança aos poucos, evoluindo lentamente para o pensamento abstrato. Como se pode notar na seguinte citação: "A própria criança evolui durante esse período em direção a um pensar cada vez mais abstrato, mas a transformação das imagens e fenômenos em conceitos e regras deve-se processar paulatinamente" (ALVES, 2004, p.184).

Estágio das operações formais: ocorre dos doze anos em diante. Nesse estágio o jovem já é capaz de resolver os problemas reais e concretos, além dos abstratos. Pode contestar a opinião de um adulto, mas isso é necessário por dois motivos: a autoconfiança e o pensamento científico.

OS JOGOS COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Ao invés de apenas ensinar a matemática, poderíamos organizar o ambiente e disponibilizar para as crianças jogos e materiais que permitam desenvolver noções e conceitos matemáticos, que vão muito além de ensinar a contar.

Grande parte dos jogos matemáticos é aplicável às primeiras séries do ensino fundamental e trabalha além da matemática, o desenvolvimento da linguagem, a utilização de jogos é uma ferramenta sim, mas deve ser bem planejada para que se obtenha um bom resultado, pois os componentes de cada um deles devem ser voltados à série, à idade e ao nível de desenvolvimento do aluno, vejamos alguns desses jogos e seus objetivos.

MATERIAL DOURADO

O material dourado tem como objetivo auxiliar o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional, as operações fundamentais, frações decimais, medidas etc. É composto por uma caixa de madeira medindo 12x25x25 cm, contendo 611 peças de madeira na cor.

Tem se 1 cubo de milhar, 10 placas de centena, 100 barras de dezena e 500 cubos de unidade. Atualmente, a principal função do Material Dourado ainda é o estudo das quatro operações fundamentais. Manipulando as peças de forma adequada, é possível somar, subtrair, multiplicar e dividir sem grandes dificuldades. Trabalha o raciocínio lógico, noção de quantidade, compreensão de unidade dezena, centena e milhar, aprendizado das operações fundamentais.

TANGRAM

Desenvolve concentração e obediência de regras, habilidades e sensibilidades, identificação das 7 formas geométricas percepção tátil, criatividade e reconstrução de figuras, relação entre os elementos de uma figura, composição e decomposição de figuras, exploração do conceito de área.

O Tangram estimula a percepção das formas geométricas e suas diversas possibilidades de composição. Permite que a criança explore o espaço criando figuras a partir de outras.

BLOCOS LÓGICOS EM EVA

Composto por 48 peças de formas geométricas para trabalhar o raciocínio lógico por intermédio de jogos, ordenando, classificando e identificando os atributos de um conjunto; também desenvolve aprendizado das figuras geométricas e a percepção tátil.

CUBO GEOMÉTRICO

Em cada face do cubo existe uma aplicação de velcro que se prende uma figura geométrica feita de velcro colorido. Com ele a criança pode brincar manipular, sentir a forma, peso, textura. Incentivar a retirar as figuras, aprendendo a nomeá-las e contá-las. Pode também juntar as figuras iguais e após prender novamente as figuras no cubo (SIAULYS, 2005, p.37).s fundamentais.

SOROBÃ

O sorobã ou ábaco é um instrumento utilizado tradicionalmente no Japão para fazer cálculos matemáticos. Ele torna possível realizar operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação, divisão, radiciação e potenciação) com rapidez e eficiência (GIL, 2000, p.49).

DISCOS DE FRAÇÃO

Confeccionado em borracha de EVA ou outro material, apresenta 5 cartelas com 10 discos de frações divididos em partes iguais de um inteiro até um décimo. Desenvolve a noção de inteiro e parte, de equivalência e do conceito matemático de divisão.

SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Confeccionado em madeira ou acrílico, possibilita o reconhecimento das formas básicas, tridimensionalmente facilitando os conceitos da Geometria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos de forma concisa algumas ideias sobre como os jogos podem ser utilizados com estratégias de intervenção psicopedagógica no ensino da matemática, permitindo assim uma construtiva reflexão sobre este tema tão relevante e necessário para os educadores que desejam potencializar as habilidades e as competências das

Apresentamos de forma concisa algumas ideias sobre como os jogos podem ser utilizados com estratégias de intervenção psicopedagógica no ensino da matemática, permitindo assim uma construtiva reflexão sobre este tema tão relevante e necessário para os educadores que desejam potencializar as habilidades e as competências das crianças.

Destacamos teorias e pesquisas de estudiosos que por meio de seus embasamentos teóricos reafirmaram e comprovaram como os jogos podem ser utilizados com estratégias de intervenção psicopedagógica no ensino da matemática.

Assim os jogos sem dúvida alguma favorecem melhores resultados nos conteúdos desenvolvidos, auxiliam na construção/apropriação do conhecimento. Assim, podem ser considerados aliados permanentes na ação didática dos professores. Faz-se importante destacar, que desde seja utilizado com planejamento prévio e respeitando o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.



ADINE CORDEIRO DEZORZI

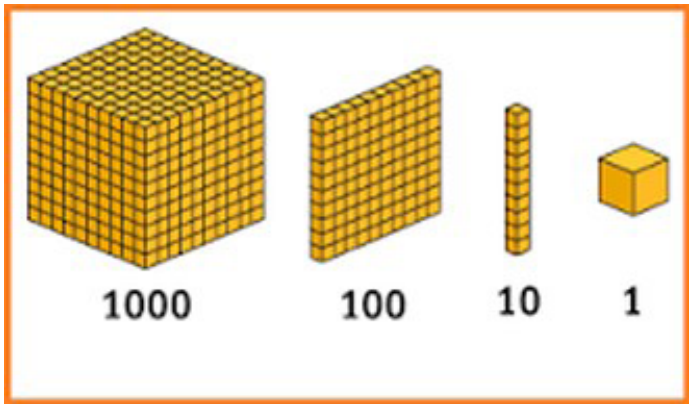
Graduação em Pedagogia (licenciatura plena) pela Faculdade Universidade Nove de Julho (Uninove) (2012); Graduação em Filosofia, ciências e Letras. Licenciatura Plena em matemática pela Faculdade Semar (2006). Especialista em Gestão da educação: administração escolar pela Faculdade São Luiz (2010). Professora de Ensino Fundamental II - Matemática- na EE Albino César, Professora de Educação Básica – na EMEF Almirante Tamandaré.

REFERÊNCIAS

ALVES, Walter Oliveira. Educação do Espírito: Introdução á Pedagogia Espírita. 11ªed. Araras, SP: IDE, 2004.
COLL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva. Vol1. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
ENDERLE, Carmem. Psicologia do Desenvolvimento: O processo Evolutivo da Criança. 3ªed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.
GIL, Marta (org.). Deficiência visual. Brasília: MEC, SEESP. 2000, p. 49.
LORENZATO, Sérgio. Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 113-134.
PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro, Zahar: 1975.
SIAULYS, Mara Campos. Brincar para todos. (Laramara ajudando a transformar vidas). Auditada voluntariamente por Ernest Young, 2005.

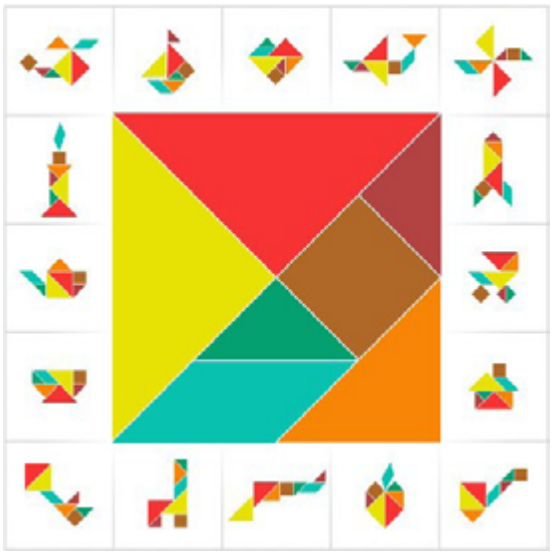
ANEXOS

ANEXO A – Material dourado



Fonte: http://static.wixstatic.com/media/369ddd_4187a98518b540b88b42536720280acf~mv2.png/v1/fill/w_329,h_192,al_c,lg_1/369ddd_4187a98518b540b88b42536720280acf~mv2.png. Acesso em: 10 junho 2018.

ANEXO B – Tangran



Fonte: http://brasilescola.uol.com.br/upload/conteudo/images/as-formas-geometricas-que-compoem-tangram-dao-ao-professor-muitas-probabilidades-estudos-na-area-matematica-591ad88909aa8.jpg. Acesso em: 10 junho 2018.

ANEXO C – Blocos lógicos



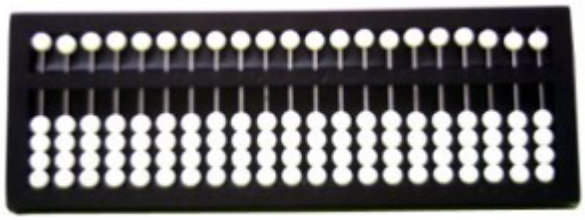
Fonte: http://www.mundoescolar.pt/cliente/catalogo/1503009_xl.jpg. Acesso em: 10 junho 2018.

ANEXO D – Cubo geométrico



Fonte: https://http2.mlstatic.com/cubo-geometrico-D_NQ_NP_867021-MLB20698713501_052016-O.jpg. Acesso em: 10 junho 2018.

ANEXO E – Sorobã



Fonte: http://www.civiam.com.br/civiam/media/catalog/product/cache/1/image/300x300/17f82f742ffe127f42dca9de82fb58b1/s/o/sorob_.jpg. Acesso em: 10 junho 2018.

ANEXO F – Discos de frações



Fonte: http://www.abcbrinquedos.com.br/produto/1069__disco_de_fraes.jpg. Acesso em: 15 junho 2018.

ANEXO G – Sólidos geométricos



Fonte: http://www.bemexplicado.pt/wp-content/uploads/2016/09/S%C3%B3lidos-Geom%C3%A9tricos.jpg. Acesso em: 15 junho 2018.



AS QUESTÕES MULTICULTURAIS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

RESUMO: A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo, uma vez que não existe educação que não esteja imersa na cultura da humanidade. A escola é uma instituição cultural, sendo assim, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos indepen-dentes, ao contrário, se constituem numa teia tecida no cotidiano, com fios e nós profundamente articulados. O nosso objetivo é analisar alguns termos, questões e aproximações que favoreçam a discussão e, ao mesmo tempo, aler-tar para o importante papel da escola ao trabalhar as relações entre educação e cultura(s). A temática é complexa, em processo de construção e em busca de novas contribuições, que gerem novas ações práticas e pedagógicas. Articular igualdade, diferença, cultura(s), diversidade cultural e cotidiano escolar consti-tui um dos maiores desafios para a construção de uma escola verdadeiramen-te democrática em uma sociedade altamente globalizada.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Escola; Globalização; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A multiculturalidade é concretamente a realidade social de determinados grupos excluídos e marginalizados, por outro, a interculturalidade, poderíamos assim dizer, é uma tentativa de proposta educacional fundamentada em al-guns princípios que a sustentam a caracterizam.

A partir daí temos o germe de uma nova estruturação tanto da instituição escolar em si, que se vê convidada a repensar suas práticas pedagógicas, seu currículo, a relação docente-discente e a própria formação docente.

Sem a pretensão de esgotar os desafios e as possibilidades da temática em pauta, a estruturação desse texto foi desenvolvida de modo a discutir, inici-almente a relação entre globalização e multiculturalidade. A seguir, apresen-tamos a polissemia dos termos e expressões presentes na produção bibliográfica.

Há um longo caminho a percorrer que nos faz refletir sobre as formas de encaminhar as questões multiculturais inseridas na atual sociedade globali-zada que é, por excelência, uma sociedade permeada de antagonismos, ten-sões e conflitos, mas também de possibilidades.

É neste contexto social que se encontram as pessoas e os grupos soci-ais excluídos, seja pela sua raça, cor, credo e opção sexual que as minorias se levantam para a partir do empoderamento buscar seu lugar e ter sua voz ouvi-da diante das desigualdades que são históricas e que assinalam para novos tempos onde o multicultural, o plural e o diverso estão presentes em nosso co-tidiano.

A escola, em sua origem, foi pensada e fundamentada, conforme Veiga-Neto (2007), em práticas disciplinares e, assim, foi de extrema importância para a criação e a manutenção de uma sociedade disciplinar.

No entanto, observa-se que ela está em descompasso com a própria so-ciedade, uma vez que esta, ainda segundo o autor, está se tornando uma so-ciedade de controle, "[...] cuja ênfase parece recair cada vez menos no discipli-namento vertical (dos corpos e saberes) e cada vez mais no controle permanente, horizontal e minucioso (sobre os corpos)" (Veiga-Neto, 2007, p. 110).

GLOBALIZAÇÃO E MULTICULTUALIDADE

Os (as) educadores (as) não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição da escolarização, no que significa en-sinar e na forma como as (os) estudantes devem ser ensinados (as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente mais diverso do que em qualquer outra época da escola (GIROUX, apud CANDAU, 2002).

Segundo Giroux (2002), vivemos numa sociedade caracterizada pelas infinitas trocas instantâneas, onde o local e o global se

misturam trazendo o distante para perto e, ao mesmo tempo, nos levando para o distante. A econo-mia, a política, a antropologia, a sociologia e a educação são algumas áreas do conhecimento que abordam essa temática.

Vivemos grandes mudanças na esfera polícia, social e econômica. Essa nova realidade gera diversos sentimentos e desejos contraditórios, ao mesmo tempo que provoca insegurança, medo chegando a afetar nossas utopias mais profundas.

Para Siqueira & Pereira (2002), a sociedade sofreu uma transformação radical, sendo caracterizada na atualidade como uma sociedade globalizada, impulsionada pela explosão das informações e intensificação das comunica-ções em nível mundial.

Esse cenário não pode ser ignorado pela educação, uma vez que tais transformações causam sérios impactos no cotidiano escolar. A problemática das Escola nos grandes centros urbanos se multiplicam, as tensões e os con-flitos necessitam urgentemente serem repensadas novas formas de ser e estar no mundo.

A globalização contribuiu para aprofundar a complexidade da questão da centralidade da cultura, fenômeno, este que tem ocupado lugar central nas discussões escola entre os discentes, os docentes e toda a Equipe Gestora.

Por outro lado, as questões multiculturais estão presentes em todas as sociedades e adquirem uma dimensão planetária. O cenário é marcado por antagonismos, tensões e conflitos, tanto no âmbito internacional, com nacio-nal e local, permeando os mais variados campos: política, economia, arte, reli-gião, tecnologia e educação. As tensões e os conflitos se multiplicam na medi-da em que crescem as desigualdades sociais, as relações assimétricas de po-der são realidades que não podem ser dissociadas das preocupações multicul-turais. Com esta nova realidade, somos chamados a assumir o múltiplo, o plu-ral, o diferente, o híbrido se estendo para o coletivo na sociedade como um todo.

Segundo Candau (2005), não se trata de maximizar a dimensão cultural desvinculando-a das questões de caráter estrutural e da problemática da desi-gualdade e da exclusão crescente no mundo atual, nem tão pouco considera-la mero produto desta realidade.

No Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade. Os pro-cessos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social.

DIVERSIDADE NA PLURALIDADE CULTURAL

O termo diversidade cultura tem sua origem na terminologia ambientalis-ta, como paralelismo à diversidade biológica. A diversidade cultural, portanto, a cultural e suas diversas manifestações são um recurso “imprescindível e pere-cível, não renovável”, que permite a sobrevivência de um ecossistema, ou se-ja?: toda vez que desaparece uma cultura ou um traço cultural,

limita-se a ca-pacidade de intercâmbio seminal, de inovação genética, de capacidade criativa e, pouco apouco, conforme afirma Segóvia (2005):

[...] Poderíamos nos encontrar em um mundo sem diferenças, unipo-lar, em que todos pensariam e agiriam da mesma maneira, em que ninguém tentaria expressar algo, em que o acinzamento e a homoge-neidade reduziriam a humanidade à intranscendência (SEGÓVIA, 2005, pp. 84-85).

A busca de incorporar a diversidade cultural no cotidiano escolar foi consolidada por intermédio dos PCN's incluindo entre os temas transversais, o da pluralidade cultural.

O grande desafio da Escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza repre-sentada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1998, p. 117).

Isso no leva a alguns questionamentos, muitos deles se transformando em perguntas muitas delas sem respostas: qual é a cara do Brasil? O das cri-anças que tralharam 12 horas por dia em carvoarias? Ou as que sobrevivem dos lixões? Ou seria "um país tropical abençoado por Deus e bonito por natu-reza", como afirma Jorge Bem Jor? Ou seria o país do futebol, das favelas, das mazelas, do extermínio das minorias, do samba?

Os PCN's nos proporcionam uma realidade com uma diversidade et-nocultural exigindonovasformasrerelaçõesinterpessoal e social de vivermos a pluralidade.

Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se, aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece (BRASIL, 1998, p. 141).

Buscamos suma visão dialética da relação existente entre igualdade e diferença. Boaventura (2001), sintetiza a questão e nos faz refletir sobre isso:

'As pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualda-de os descaracteriza. [E acrescenta:] Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter'. Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à dife-rença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', a 'mesmice' (BOAVENTURA, 2001, p. 10, apud CANDAU, 2005, p. 17).

O que se quer trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padroniza-ção e também, a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que se quer construir assume o reconhecimento dos direitos básí-cos de todos. No entanto, tem que ter as suas diferenças reconhecidas com elementos presente na construção da igualdade.

No contexto global é preciso ter a noção de que o contexto internacional é marcado por

uma globalização excludente, por políticas neoliberais, militari-zação dos conflitos, reforçando fenômenos de intolerância e negação do ou-tro.

Temos então o cenário de desigualdade social e as pessoas considera-das "diferente". De que forma pode-se tratar a questão da diferença diante das desigualdades sociais? Quem são, então os diferentes? Como se dão as rela-ções entre "nós" e os "outros"? Quem incluímos na categoria "nós"? Quem são os "diferentes"?

Candau (2005), nos da sua contribuição para esclarecer essas ques-tões:

Esses são temas fundamentais que trabalhamos nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de situarmo-nos em relação a eles tende, "naturalmente", isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no "nós" todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se apro-ximam dos nossos e os reforçam. Os "outros" são os que se con-frontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc. (CANDAU, 2005, p. 19).

Essas questões, com certeza, ainda estão presentes na cultura escolar. Porém, já em processo de novos encaminhamentos com relação a essa temá-tica vão suscitar grande discussão e um debate amplo e difícil, mas que é fun-damental para avançar na afirmação da democracia.

A garantia constitucional do direito à igualdade para todos não impediu a desigualdade de acesso às oportunidades de participação efetiva no contex-to da cidadania plena para vista parcela da população brasileira.

Vivemos numa sociedade onde a cor e/ou a raça e/ou a etnia consti-tuem-se como poderosos mecanismos de estratificação social, em que os afrodescendentes são segregados no acesso aos bens de toda ordem, tendo limitados os seus direitos de cidadania (VALEN-TIM, 2005, p. 151).

O direito à igualdade teve seu conteúdo ampliado, concebendo-se a possibilidade de adoção de mecanismos de intervenção na realidade e de fa-vorecer ou compensar juridicamente o mais fraco nas relações sociais, propici-ando a concretização de uma igualdade efetiva, real ou mais próximo possível disso – igualdade material. Essas compensações jurídicas estão traduzidas nos mecanismos de ações afirmativas, das discriminações positivas.

As ações afirmativas são importantes, porém, não se pode desconside-rar a importância das políticas universalistas:

É importante pontuar que as ações afirmativas que envolvem o aces-so ao ensino superior, a posições de direção em empresas etc. só têm o poder de beneficiar determinada parcela da população afro-descendente brasileira, qual seja aquela que tem qualificação e capa-cidade requerida para tanto. É possível que tais políticas afetem mais a classe média que o nível de vida de ampla maioria da população afrobrasileira. Desse modo, seria no mínimo ingenuidade imaginar que podemos abrir mão de políticas universalistas que combatem as misérias do

país (VALENTM, 2005, p. 156).

Essas aproximações são necessárias para a promoção de uma reflexão diante das questões de igualdade e diferença que inegavelmente pertencem ao campo da educação e de todos aqueles que promovem o exercício pleno da cidadania em uma cultura marcada pela negação do outro.

A ESCOLA E A MULTICULTURALIDADE

A Escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada com mediadora privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo produziu a humanidade.

Porém, a Escola Contemporânea é vista não somente com lugar de ins-trução, mas também, como uma "arena cultural" onde se confrontam as dife-rentes forças sociais, econômicas e culturais em disputa pelo poder. O que está em questão, portanto, é a pluralidade, em específico os "outros", aqueles que consideramos diferentes, os de origem popular, afrodescendentes, que mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo esco-lar, desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.

As interrogações levantadas por Moreira & Candau (2003), nos mostram a clientela diversificada e pluricultural existente em nossas salas de aula como também os desafios surgidos a partir desta constatação: como lidar com uma criança tão "estranha" e que tem hábitos e costumes tão "diferentes" dos da criança "bem-educada"? Como "adaptá-la" às normas, condutas e valores vi-gentes?

Essas questões, de modo geral, expressam-se em manifestações de mal-estar, tensões e conflitos denunciados tanto por docentes quanto por dis-centes. É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desa-fios do mundo atual denunciam a fragilidade a insuficiência dos ideais modernos e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas.

A Escola passa a ser então, mãos do que transmissora da cultura, um de cruzamento e diálogo dente diferente culturas. A Escola é uma instituição que faz parte da história de muitas pessoas, porém não está presente na vida de todos e aluta pela universalização de uma Escola de qualidade tem sido árdua, e ainda, longe de ser alcançada. ´e possível afirmar que naturalizamos um modo de pensar e organizar a instituição escolar e esquecemos de visuali-zá-la com uma construção social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sociedades e culturas.

O novo milênio traz questões a seres respondidas pelo sistema educa-cional, em específico da América Latina. O discurso oficial apresenta a educa-ção com ao grande responsável pela modernização de nossas sociedades, por suas maiores ou menores possibilidade de integrar-se no mundo globalizado, mas lógica macroestrutural pede pessoas com alto nível de competência e domínio das habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, assim tam-bém como o desenvolvimento a capacidade de

integração grupal, iniciativa, criatividade uma elevada autoestima.

Em nosso continente, inclusive no Brasil, existe ainda, altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e desigualdade de oportunidades educaci-onais; está é uma realidade concreta que não se pode negar. No entanto, não se pode ignorar, também, que existem experiências e buscas que se situam em outras perspectivas.

A América Latina tem uma rica experiência de práticas educativas e de produção de reconhecimento a partir da perspectiva da educação não formal e, concretamente, da educação popular. Essa dialética é especialmente aguda na América Latina, em que o sonho de uma sociedade democrática e igualitá-ria esbarra com o Projeto Neoliberal hegemônico e avanço de reformas estrutu-rais que acentual a marginalização e a exclusão, em nome da abertura dos mercados e do sonho de entrar no primeiro mundo. No entanto, no meio des-tas contradições e conflitos, cresce a consciência do caráter multicultural do continente.

A miscigenação é um dos traços da nossa formação histórico-cultural, mas em geral associamos esta realidade a uma equivalência negativa, a algo que nos impedia de gerar processos de desenvolvimento e de afirmação de identidades próprias em pé de igualdade dom diferente postos e nações. Po-rém, esta perspectiva está se alterando e vozes caladas se fazem ouvir, surda, clara ou violentamente.

Outro grande desafio para a Escola é a articulação entre igualdade e di-ferença. Durante muito tempo, a cultura escolar se configurou a partir da ênfa-se na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da he-gemonia da cultural ocidental europeia e a ausência no currículo de outras práticas simbólicas presente na escola; de outras vozes, particularmente, da cultura negra e de outros grupos marginalizados de nossa sociedade. Hoje, em nosso continente, são cada vez mais numerosos os movimentos socais e de caráter identitário que questionam o universo escolar.

Candau (2000), sintetiza suas argumentações com relação à cultura es-colar e apresenta os desafios que a mesma terá que enfrentar como partícipe de uma sociedade altamente produtora de conhecimento:

A escola está chamada a ser nos próximos anos, mais do que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o cien-tífico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes-científico, so-cial, escolar, etc. - e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exer-cício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do co-nhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organiza-ção e a dinâmica pedagógica escolar, assim como o caráter mono-cultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. De-vem ser enfatizados a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva

crítica plural (CANDAU, 2000, p. 14).

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configu-rações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens não deve ser apenas reconhecida, como também, promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É preciso ter um horizonte de sentido; em outras palavras, significa formar pessoas capazes de serem eles mesmos os sujeitos de suas vidas e, ao mes-mo tempo, atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e hu-manidade e também um horizonte utópico pois, [...] Sem horizonte utópico, in-dignação, admiração e sonho de uma sociedade justa, solidária e inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação (CANDAU, 2000, p.13).

Lutar contra as desigualdades sociais não basta, é preciso buscar estra-tégias onde as diferenças culturais possam coexistir de forma democrática. A dinâmica cristalizada da cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento cientifico e tecnológico, as diferen-tes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expres-sões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas no-vas gerações e nos diferentes grupos culturais.

Segundo Candau (2000), os processos de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento, em profunda crise na socieda-de atual, onde caminhos e linguagens diversificadas se impõem, aparecem no dia-a-dia das salas de aula de modo homogêneo e repetitivo, através de formas estereotipadas, na grande maioria das situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O multiculturalismo esteve colocado nas discussões que nortearam todo nosso trabalho, junto dele toda a problemática que se apresenta em tentar aproximar a escola dessa questão, sensibilizando e informando os atores des-sa instituição social, da urgência e da importância de repensar seus métodos, atitudes, práticas, currículos, o dia-a-dia, a relação professor-aluno.

A diversidade de ideias, de posições, enriquece a temática proposta, na medida em que eles não definitivos, mas em permanente construção e recons-trução. Esse é o ponto positivo da questão, pois uma grande parcela de edu-cadores, sociólogos, antropólogos estão mobilizados para essas e sempre atentos para novos encaminhamentos.

As condições econômicas e políticas de nosso país não possibilita uma prática inclusiva que atenda à maioria das pessoas em busca de melhores chances de estudo, de trabalho e, de uma forma mais digna de vida.

A questão da inclusão, da diversidade, da pluralidade ainda está em construção na nossa sociedade. A educação por si só não muda a sociedade, pois precisamos garantir condições de vida adequadas para um povo, e nisso se inclui empregos bem pagos, isto seria também, uma maneira de

garantir respeito cultural a um povo. Não encontramos receitas, nem fórmulas para um Escola em constante transformação.

Acreditamos, que todas as informações apresentadas denotam o nosso esforço de nos aproximar dos autores que tratam da questão educação e cultu-ra(s), cada qual com sua contribuição na sua respectiva área de atuação, mas com um horizonte comum que é a busca por uma escola mais dinâmica, multi-cultural e inclusiva.

Acreditamos ter contemplado os objetivos deste trabalho e deixado nos leitores, o desejo de ampliar o estudo sobre essa temática, na busca de melhor compreensão da mesma e das possibilidades de novas sínteses e ações práti-cas.

É importante que os docentes venham a descobrir a importância das questões aqui tratadas para a construção de uma verdadeira escola inclusiva e que promova a igualdade preservando as diferenças individuais para a cons-trução de uma escola verdadeiramente democrática.



ADAIDE FARIAS LIMA

Graduada em Pedagogia com habilitação em Magistério nas disciplinas pedagógicas do Ensi-no Fundamento e Médio pelo Centro Universitário Nove de Julho. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEI Elísio Teixeira Leite.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera Maria. Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (Org.). Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e Propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Cultura(s) e Educação: entre o Crítico e o Pós-Crítico. Rio de Janei-ro: DP&A, 2005.

_____. Sociedade multicultural e educação: Tensões e Desafios. In: CANDAU, Vera Maria. Cultura(s) e Educação: entre o Crítico e o Pós-Crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GIROUX, Henry. Braking in to the movies: filme and the culture of politcs. Malten: Blackwell, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): Construindo Caminhos. Revista Brasileira de Educação, Maio-Ago., Nº 23. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educa-ção. São Paulo, 2003.

SEGÓVIA, Rafael. As perspectivas da cultura: Identidade Regional versus Homogeneização Global. In: BRANT, Leonardo. Diversidade Cultural: Globalização e Culturas Locais: Dimensões, Efeitos e Perspectivas. São Pau-lo: Escrituras Editora /Instituto Pensarte, 2005.

SIQUEIRA, Holgonski Soares Gonçalves; PEREIRA, Maria Arleth. O Sentido da Autonomia no Processo de Globalização. Revista educação. Centro de educação. Universidade Federal de Santa Maria-RS. V. 22, Nº 2, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Ações afirmativas: Um Instrumento de Promoção da Igualdade. In: CANDAU, Vera Maria. Cultura(s) e Educação: Entre o Crítico e o Pós-Crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a Escola como uma Instituição que pelo me-nos garanta a Manutenção das Conquistas Fundamentais da Modernida-de. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). A Escola tem Futuro? 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.



PENSAR, CRIAR E PRODUZIR O CONHECIMENTO EFICIENTE SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

RESUMO: Nos últimos anos, percebemos que o reconhecimento da importância de ir ao encontro das necessidades educacionais de crianças com altas habilidades, superdotadas e talentosas dentro do sistema escolar tem aumentado bastante. Hoje, o horizonte é visível, porém ainda muito distante do necessário. No Brasil, atualmente, existem mais de 8 milhões de pessoas com AH/SD; não é mais novidade o fato de que essas pessoas precisam de um atendimento educacional especializado nas escolas e que realmente sejam de qualidade, todos temos direito de aprender da melhor maneira possível para podermos ter um país que olhe cada vez mais para sua população.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Produzir Conhecimento; Diferentes Inteligências.

INTRODUÇÃO

Já superamos aquela visão simplista de que "todos somos iguais" e que "as pessoas com altas habilidades/superdotação" não precisam de nada, são autossuficientes e não têm dificuldades, e que "o atendimento educacional especializado não são pra eles".

Cada vez mais o termo "pessoa com necessidades educacionais especiais" inclui as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com altas habilidades/superdotação.

A de se pensar, criar e produzir o conhecimento que permita atender eficientemente a todas as pessoas com AH/SD em todos os cantos do nosso país; dignificar a educação, fazendo com que ela chegue a cada um de acordo com suas necessidades diferentes.

É cada vez mais frequente a associação das altas habilidades/superdotação á genialidade, á excepcionalidade rara, ao sucesso garantido. Por outro lado, as famílias começam a receber essa diversidade com mais naturalidade e a reivindicar o direito ao "Atendimento Educacional Especializado".

O objetivo do tema escolhido vem ampliar o conhecimento pela escola sobre a realidade das crianças portadoras de altas habilidades. Encontramos certo desconforto nas tarefas de identificação no atendimento a esses alunos com altas habilidades/ superdotação. Para isso, é preciso colocar em pauta a discussão de uma educação verdadeiramente inclusiva e das políticas públicas e documentos legais, que devem efetivação dos direitos das pessoas com AH/ SD.

No artigo, justifica-se o tema em questão pelo trabalho realizado nas escolas percebendo que a maioria das queixas dos professores, diz respeito de não saberem lidar com as crianças com altas habilidades.

É preciso aprender a identificar de forma concreta, consciente e contextualizada na nossa realidade, fugindo dos estereótipos que só prejudicam esse processo, e considerando as diferentes inteligências de acordo com conceitos teóricos mais atuais.

É necessário ouvir as pessoas com AH/ SD e conhecer o que elas têm a nos dizer, para nós focarmos a essa nova tarefa com ferramentas mais adequadas para atender a essa outra diversidade, de forma que possamos manter a educação no seu devido lugar.

É fundamental perguntar-se onde estão e como atender os alunos com AH/ SD surdos; que precisam de critérios de identificação diferenciadas; aos alunos com AH/SD que também apresentam patologia como; o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade; e o transtorno desafiador de oposição ou transtornos socioafetivos, que podem mascarar o AH/SD e prejudicar seu desenvolvimento.

Há várias necessidades especiais por ai a fora, precisamos ter em mente que a forma de ajudar verdadeiramente é estudando sobre as necessidades específicas de cada aluno, pondo em prática sobre o que foi aprendido/descoberto/pesquisado e tendo meios para que o auxílio funcione de forma a desenvolver as habilidades que já se

conhecem e as novas que muitas vezes ficam escondidas por falta de estímulos.

Muitas vezes os professores passam por momentos difíceis dentro da sala de aula, com classe lotada e crianças com necessidades educacionais especializadas. Para que a inclusão aconteça de fato precisamos muito mais que apenas incluir a criança dentro da sala de aula comum/regular, os professores precisam de materiais adequados, um apoio de fato com outro profissional mais especializado, auxilio concreto dos pais e que toda escola entenda que o aluno é da escola e não apenas de um professor.

POLÍTICAS PÚBLICAS

A perspectiva que trabalhamos hoje com as AH/SD, sabemos, foi uma profícua construção que perpassou inúmeros momentos formativos e constitutivos. Se tomarmos por referência a Política Nacional de Educação Especial e as concepções que orientam as produções legais e o agir dos profissionais da área, podemos ter uma breve noção de seu entendimento com relação á educação inclusiva.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política cultural, social e Pedagógica, desencadeia em defesa do direito de todos aos alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação á ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. BRASIL (p. 2, 2008).

Ou seja, o documento explica que de modo geral, a educação inclusiva é um movimento ainda em construção e que necessita de um constante repensar, e vai investigar a formulação de novas leis que implementarão outras perspectivas para com a educação inclusiva.

Segundo Alencar & FLEITH (1995), seus trabalhos até a atualidade, um significado número de estudos e autores vem tentado definir quem são os indivíduos com AH/SD e quais as suas habilidades de intervenção.

Na atualidade, o Ministério da Educação, tem produzido significativas contribuições com relação ás AH//SD, conforme encontramos;

Entre os fatores que têm contribuído para uma atenção crescente ao aluno que se destaca por um potencial superior poder-se-ia citar o reconhecimento, que vem ocorrendo em distintos países, das vantagens para a sociedade que possibilita aos estudantes mais talentosos a realização de suas potencialidades. ALENCAR & FLEITH, (p.13, 2007)

TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Destacam a relevância de se preparar o aluno para a definição e solução de problemas, produzindo conhecimento por meio de práticas que envolvam o pensamento crítico e criativo, paralelamente ao cultivo de um conjunto de traços de personalidade como

persistência, autoconfiança e independência de pensamento, indispensáveis a uma melhor expressão do potencial superior ALENCAR & FLEITH, (2006)). COLANGELO & DAVIS, (1997).

Uma das características da criança com altas habilidades/superdotação é a precocidade. Algumas andam muito cedo, falam muito cedo, aprendem a ler ou a contar em tenra idade, outros são capazes de tocar instrumentos musicais antes mesmo de completar 3 ou 4 anos de idade ou desenhar a figura humana antes dos 3 anos. O que caracteriza as crianças ditas precoces é o fato de que apresentam um desenvolvimento avançado.

Além disso, apresentam um desenvolvimento que é qualitativamente diferente: aprendem sem que ninguém as ensine, têm uma memória extraordinária, usam vocabulário sofisticado, são extremamente curiosas e buscam explicações para tudo. As crianças precoces, ao entrarem para o Maternal ou o Jardim de Infância, muitas vezes apresentam uma área de seu desenvolvimento que se compara ao de crianças dois, três ou quatro anos mais velhas.

Às vezes seus pais se dão conta da precocidade, às vezes não. Às vezes alertam a escola, às vezes não. A precocidade é mais frequentemente notada nas áreas acadêmicas - linguagem e matemática – e nas áreas artísticas - artes visuais e música.

Segundo Winner (1998), a razão pela qual essas áreas atraem mais as crianças pequenas podem ser porque são áreas altamente estruturadas, regidas por regras e que não dependem de vastos conhecimentos acumulados.

As escolas têm possibilidades de avaliar a criança precoce a partir das comparações entre seu desenvolvimento e o daquelas crianças da mesma idade. Assim, constatam as áreas em que ela apresenta um desenvolvimento avançado e aquelas em que o desenvolvimento está dentro dos padrões da maioria. Podem também solicitar uma avaliação feita fora da escola, por especialista no assunto.

A avaliação garantirá que o foco do atendimento especializado seja nas áreas avançadas. Assim, é necessário que se planejem atividades que atendam às habilidades do aluno, mas que, por outro lado, dispensem outras que em crianças com desenvolvimento típico costumam acompanhar as primeiras.

É o caso da criança de 2 á 4 anos que lê, mas que não tem a necessária coordenação para escrever ou a criança que já soma de cabeça, mas desconhece a soma armada na forma tradicional da aritmética dos primeiros anos da escolaridade formal. Ela não deve ser obrigada a desenvolver a coordenação motora de uma criança mais velha, ou a utilizar as formas padronizadas de expressar as contas.

Algumas estratégias que podem facilitar a suplementação curricular na Educação Infantil são:

- Antes de qualquer coisa, reconhecer a área de precocidade;
- Adiantar o aluno um nível, para que as diferenças entre o seu comportamento e o de seus coleguinhas não sejam tão profundas;

- Oferecer atividades educacionais diferentes daquelas que são oferecidas a seus pares, na área da precocidade;
- Permitir que o aluno frequente alguma aula que é normalmente oferecida para crianças mais velhas, tais como uma segunda língua ou informática, na companhia de outra turma que não a sua;
- Quando a criança já lê antes do ensino formal da leitura, permitir que salte a classe em que se dá a alfabetização;
- Aumentar os desafios através de jogos de lógica, de leitura ou outros ligados à área da precocidade;
- Possibilitar o envolvimento de um dos pais com a rotina da escola, para diminuir o impacto das demandas que a criança com altas habilidades/ superdotação impõe aos profissionais da escola;
- Criar mais opções para a criança que passa o dia todo na instituição - no caso da creche/escola - uma vez que ela tem ainda mais necessidade das suplementações, por ter o contato com os familiares praticamente limitado ao final de semana.

O aluno com altas habilidades/ superdotação com talentos especiais nas áreas acadêmicas de linguagem e lógica, necessita de desafios acadêmicos para que suas habilidades se desenvolvam apropriadamente. Quando este aluno participa de ambientes acadêmicos em que não há desafios apropriados, ele se habitua a aprender pouco e desiste da possibilidade de aprender mais e de se superar ROGER (2002).

ENSINO FUNDAMENTAL

Uma vez iniciada a educação formal, importantes adaptações são necessárias. Essencialmente durante o primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, o período de 1ª à 5ª ano, os alunos aprendem a ler e escrever, a cada ano de forma um pouco mais complexa, e as quatro operações aritméticas. Fora isso aprendem um pouco de ciências, estudos sociais e projetos específicos de cada escola. O aluno com talentos acadêmicos tem grande facilidade para ler e entender o conteúdo.

De maneira geral, as adaptações que devem ser solicitadas às escolas se referem à aceleração e ao enriquecimento dos conteúdos. Os programas de aceleração caracterizam-se por adiantar os alunos, fazendo-os saltar séries/ano ou adiantar-se em apenas uma ou algumas matérias.

A justificativa para a aceleração é o fato de que o aluno já sabe todo o conteúdo que será dado naquela série/ano, ou naquela matéria específica. A opção de saltar séries põe menos demanda na escola, ficando a responsabilidade de adaptar-se a um conteúdo mais complexo em todas as matérias entregue ao aluno. Porém existe um limite quanto ao número de séries que um aluno deve ou pode saltar: por vezes, é necessário evitar problemas que advêm da convivência com pares extremamente mais velhos.

A entrada no segundo segmento do ensino fundamental significa o início do trabalho acadêmico com especialistas. A partir do 6ª ano, os alunos trabalham com

profissionais que são formados em suas áreas específicas de atuação: o professor de matemática, em matemática; o professor de português, em letras; o professor de ciências, em biologia, física ou química, e assim por diante.

Esta mudança é extremamente significativa para os alunos com altas habilidades/superdotação. A partir desse momento, eles poderão trabalhar diretamente com profissionais que conhecem suas matérias em muito maior profundidade do que os professores do primeiro segmento, formados em cursos de nível médio de formação de professores ou em cursos de pedagogia, nos quais maior ênfase é dada às teorias de educação e de aprendizagem.

As características da AH/SD na concepção dos três anéis de Renzulli, (p.11,1986).

Foto 1 Renzulli, (p.11,1986)



Fonte: http://altashabilidadesromulozanchi.blogspot.com.br/2015/10/os-tres-aneis-de-renzulli.html Acesso em 1 outubro 2018

[...] uma interação entre três agrupamentos básicos de traços humanos, sendo esses agrupamentos habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver estes conjuntos de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. (RENZULLI, 1986).

Outra perspectiva de trabalho com as AH/SD é a trazida por Guenther (2002), professora e pesquisadora do Centro de desenvolvimento de talentos (CEDET), compreende a educação especial como uma subárea da educação que tem por objetivo cuidar especificamente dos indivíduos que se encontram nos extremos da distribuição das características relevantes ao processo educativo.

As diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos têm a seguinte definição;

[...] Altas habilidades referem-se a comportamentos observados e/ou relatados que confirmam as expressões de traços consistentemente superiores “em relação á média” [...] em qualquer campo do saber ou do fazer, deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração ou repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes em situações diferentes ou em situações semelhantes. BRASIL (p. 15,1995).

Neste contexto, podemos ver uma forte inspiração de Renzulli, (1986), pois, torna-se a ideia de traços superiores em quaisquer áreas do saber e do fazer, além disso, também nos traz que a identificação desse sujeito deve considerar a frequência como uma ideia.

O MEC fez uma lista para o professor observar alunos que constantemente apresentam alguns desses comportamentos, podendo sim ter altas habilidades/ superdotação:

a) Aprende fácil e rapidamente;
b) É original, imaginativo, criativo, não convencional;
c) Está sempre bem informado, inclusive em áreas não comuns;
d) Pensa de forma incomum para resolver problemas;
e) É persistente, independente, autodirecionado (faz coisa sem que seja mandado);
f) Persuasivo, é capaz de influenciar os outros;
g) Mostra senso comum e pode não tolerar tolices;
h) Inquisitivo e cético está sempre curioso sobre o como e o porquê das coisas;
i) Adapta-se com bastante rapidez a novas situações e a novos ambientes;
j) É esperto ao fazer coisas com materiais comuns;
k) Tem muitas habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.);
i) Entende a importância da natureza (tempo, Lua, Sol, estrelas, solo etc.);
m) Tem vocabulário excepcional, é verbalmente fluente;
n) Aprende facilmente novas línguas;
o) Trabalhador independente;
p) Tem bom julgamento, é lógico;
q) É flexível e aberto;
r) Versátil, tem múltiplos interesses, alguns deles acima da idade cronológica;
s) Mostra sacadas e percepções incomuns;
t) Demonstra alto nível de sensibilidade e empatia com os outros;
u) Apresenta excelente senso de humor ;
v) Resiste à rotina e à repetição;
x) Expressa ideias e reações, frequentemente de forma argumentativa;
z) É sensível à verdade e à honra.

MÉTODO

A primeira linha de pesquisa foi em traçar os objetivos e em diferenciar a relação do aluno com altas habilidades/superdotação dos demais alunos.

A segunda linha de pesquisas seguirá os princípios bibliográficos visando o aperfeiçoamento e o aprimoramento. Para a busca literária satisfatória e completa, consultaremos como base de dados a Scielo, Lilacs, livros, revistas e artigos científicos.

Foi realizada revisão expositiva e histórica visando executar revisão sistemática da literatura sobre altas habilidades/ superdotação. Realizou-se busca simples utilizando a seguinte estratégia de busca:

Foram definidos os descritores e as palavras mais utilizadas nas pesquisas; **“ALTAS HABILIDADES”; “SUPERDOTAÇÃO”; “HABILIDADES”; “POLÍTICAS PÚBLICAS”; “DIREITO AO ATENDIMENTO”; “INCLUSÃO”; “REGULAMENTO”;**

"DISPOSITIVOS" entre outras palavras nos quais foram analisados individualmente ou em conjunto. Os descritores também foram usados como palavras-chave para a busca e pesquisa para a elaboração deste artigo.

O artigo foi baseado em sua estrutura pelos autores BRANCHER & FREITAS (2011), bem como pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e seus respectivos volumes (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características apresentadas no decorrer deste artigo formam um contexto isolado ou combinado, apresentando as particularidades da criança com altas habilidades/superdotação. Os conjuntos dessas habilidades aqui expostos são observadas em seu desenvolvimento físico como; linguagem adquirida mais cedo que a normalidade; estoque de conhecimentos verbais; alta persistência; rápida aprendizagem, hiperatividade (em muitos casos); grande concentração e atenção; curiosidade intelectual; gosto pelo desafio; grande capacidade produtiva; pensamentos independentes; criatividade; altos níveis de energia.

Por outro lado, nos deparamos com a dificuldade de identificar essas habilidades. Os protocolos e os instrumentos ainda são insuficientes para avaliação das altas habilidades. As entrevistas com pais ou responsáveis são ainda muito precoces e pouco esclarecedoras. A entrevista com o aluno sobre o inventário das suas habilidades ou interesses é também muito tímida e não abrangente.

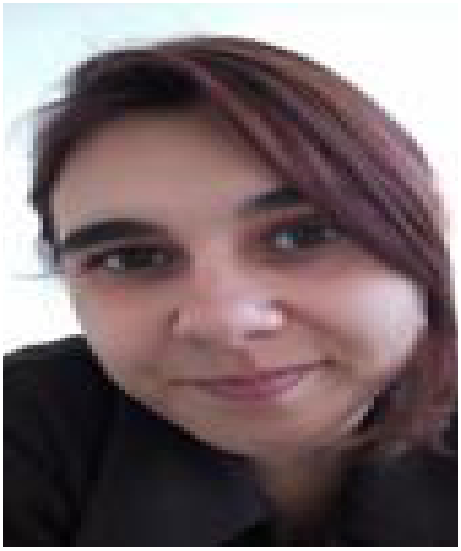
As escalas para identificação desses indicadores de superdotação na educação infantil I e II perecem de maiores estudos. Na maioria das vezes os professores trabalham com poucos indicadores sobressaindo à própria habilidade do educador. Os testes psicológicos: Raven, Wisc III, Wais, Columbia, são ferramentas eficientes para os indicadores da superdotação, entretanto, precisamos de ferramentas ainda melhores.

O próprio ambiente escolar não produz desafios suficientes para as crianças com altas habilidades, o desconhecimento dos educadores dessas múltiplas formas de super habilidades contribuem para a exclusão desses alunos. A visão tradicional do ensino formal não contribui na formação de conhecimento para as crianças com altas habilidades/superdotação.

A formação continuada dos professores tem que ser priorizada garantindo acesso a equipamentos e aos recursos circulares e aos processos metodológicos adequados ao trabalho pedagógico dentro e fora das escolas para que isso de fato aconteça faz-se necessário que a família trabalhe junto com o professor, um auxiliando o outro quando houver necessidade pensando sempre no bem estar da criança/aluno, a família dando respaldo ao levar o aluno ao médico avisando seu professor sobre o que foi feito, o que foi dito já serve de grande ajuda para os professores saberem o que está acontecendo com seu aluno.

Assim professores que conhecem a

rotina, vida de seu aluno tem maior facilidade em ajudar e entender sobre os processos que acontecem com a criança. Sem deixar de mencionar também que as leis devem ser cumpridas de fato, não podem estar apenas no papel.



ANDRÉIA GONÇALVES DE AQUINO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Uniban 2008;
Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos Elíseos 2018;
Professora de educação Infantil e Fundamental I na Emei Eudoxia de Barros.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. & Fleith, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2.ed. São Paulo: EPU, 2006.

ALENCAR, E. M. L. S. & Fleith, D. S. Criatividade: múltiplas perspectivas. Brasília: Ed.UnB, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S. & Fleith, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. Cadernos de Educação Especial, 27. Disponível: www.ufsm.br/ce/revista/index, 1995.

BRANCHER, Vantoir Roberto e FREITAS, Soraia Napoleão de. Altas Habilidades?Superdotação: conversas e ensaios acadêmicos – Paco editorial. Jundiaí/SP, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, P. 15 -1995.

BRASIL, Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica.

Brasília: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Educação inclusiva. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, P. 2 - 2005-2008.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007.

COLANGELO, N. Counseling gifted students: Issues and practices. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), Handbook of gifted education (2a. ed., pp. 353-365). Needham Heights, MA: Allynand Bacon. Dessen, 1997.

GUENTHER, Z. C. O aluno bem dotado na escola regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. In: I Seminário de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, II Seminário de Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho, VI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Vitória/ES, 2002.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. Em STERNBERG, R. J, DAVIDSON, J. E. Conceptions of giftedness (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

ROGERS, Carl. R. & Kinget, G. Marian. Psicoterapia e relações humanas. Belo Horizonte: Interlivros. Rosenthal, 1977.

ROGERS, Carl. R. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

https://novaescola.org.br/conteudo/1360/repletas-de-necessidades, 2009.
Acesso em 1 outubro 2018 ás 19hs30min.

Foto 1; disponível em >http://altashabilidadesromulozanchi.blogspot.com.br/2015/10/os-tres-aneis-de-renzulli.html



MUITO MAIS DO QUE RABISCOS: O VERDADEIRO PAPEL DO DESENHO DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo pretende discutir e analisar a relação, ou as relações, entre o desenho e a aprendizagem dentro da Educação Infantil. Desse modo, entendemos por desenho todos os traços realizados pelas crianças, dos mais simples traçados aos trabalhos considerados mais complexos para cada faixa etária, desde que haja intencionalidade pedagógica, ou seja, tenham sido solicitados ou sugeridos pelo professor. Constituindo-se assim como uma ferramenta pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem infantil. Por fim, pretendemos estabelecer uma relação sistemática entre a produção artística da criança e o desenvolvimento de sua aprendizagem possibilitando que essa temática continue a ser discutida e estuda por outros educadores.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenho; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O papel do desenho no processo de ensino e aprendizagem dentro da Educação Infantil ainda hoje é equivocadamente visto como diminuto. Sendo, muitas vezes, admitido somente como mera distração para a criança. Entretanto, essa posição de coadjuvante que o desenho ocupa vem aos poucos sendo modificada, uma vez que muitos pesquisadores têm constantemente se aprofundando nessa temática afim de comprovar o quanto o desenho pode ajudar no desenvolvimento infantil.

Assim sendo, a problemática dessa discussão está centrada na relação dos primeiros traços, produzidos pela criança, e a aprendizagem que deverá ser desenvolvida pela mesma durante a sua vida escolar.

O desenho é uma das maneiras que o indivíduo tem para se comunicar com o mundo em seu entorno e, inicialmente, essa comunicação irá ocorrer por meio de desenhos mais simples e muitas vezes abstratos, uma vez que a criança ainda não desenvolveu a percepção considerada pedagogicamente apropriado de desenhar e muito menos do uso gráfico dos signos linguísticos. Todavia, mesmo após a sua alfabetização, ela poderá continuar usando o desenho como uma ferramenta criativa de comunicação com o mundo. Isso, provavelmente acontecerá, caso ela tenha estabelecido experiências positivas em relação ao ato de desenhar.

Desse modo, na concepção do aluno de Educação Infantil todos os desenhos realizados na escola, ou para a escola, são atividades pedagógicas e, portanto, têm uma importância muito maior e são mais relevantes do que os confeccionados anteriormente em seus momentos de lazer.

O motivo dessa supervalorização que a criança acaba atribuindo ao desenho escolar, em detrimento ao desenho livre, pode ser explicada pelo peso que a avaliação realizada pelo professor e mesmo pelo restante da turma confere a atividade proposta, ou seja, no momento da apresentação de seu desenho no âmbito escolar haverá não apenas a recepção de seu trabalho, mas também o julgamento do mesmo.

Por conta disso, o professor precisa saber receber e avaliar o trabalho de seus alunos de modo a não causar nenhum choque, ou mesmo, desestimular a criatividade da criança.

Isso não significa que o educador deva se furtar de avaliar a produção da criança de acordo com o que foi pedagogicamente proposto, porém, nesse processo o professor precisará apontar os pontos a serem melhorados e corrigidos no desenho infantil e, também, logicamente elogiar os pontos positivo do trabalho, além de não esquecer de sempre incentivá-lo à continuar.

Isto posto, precisamos ressaltar que os primeiros traços feitos pela criança falam muito mais sobre ela própria e o seu entorno, sobre a sua visão de mundo e sobre o seu processo de aprendizagem, do que imaginávamos há alguns anos atrás. Portanto, como pedagogos precisamos fazer uma reflexão aprofundada a respeito dessa

temática e sobre como podemos contribuir ainda mais para que os nossos educandos se desenvolvam melhor.

Assim sendo, a escrita do presente artigo intitulado, Muito mais do que rabiscos: o verdadeiro papel do desenho na Educação Infantil, surgiu de estudos e reflexões com base na pesquisa bibliográfica de obras citadas ao final desse trabalho e está dividido em três partes, a saber: "A Educação Infantil", início do texto, no qual trataremos da Educação Infantil e da importância da análise das produções infantis; "O professor mediador do aprendizado", em que vamos analisar e apontar o papel do pedagogo como mediador entre o educando e o conhecimento; "O desenho infantil", no qual exploraremos as relações entre desenho e aprendizado infantil. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais e as referências bibliográficas por nós consultadas.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12 e 15), a Educação Infantil é a primeira fase da chamada educação básica e é ofertada em creches e pré-escolas públicas, conveniadas, ou privadas, ou seja, espaços institucionais e não espaços domésticos em que se inicia o cuidado e a educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Desse modo, a Educação Infantil tem por pretensão dar início ao processo de escolarização formal da criança preparando-a para a vida em sociedade e tornando-a um indivíduo que não apenas interaja com o meio a sua volta, mas, sobretudo, entende e respeite os seus valores, e, especialmente, as suas complexidades.

Dentro desta perspectiva, um dos maiores desafios para nós educadores é contribuir efetivamente com a nossa prática pedagógica suprindo as principais necessidades do indivíduo ainda criança e dando a esse indivíduo alicerces para a sua vida adulta.

Não podemos esquecer que é dentro do ambiente escolar que a criança irá se socializar com outras pessoas que não fazem parte de sua família e ganhar a autonomia necessária para o seu crescimento como ser humano. Assim sendo, a Educação Infantil é a responsável pelo início de todo o processo educacional do indivíduo e não meramente um braço assistencial do Estado para auxiliar as famílias trabalhadoras.

Pode até ser tida como uma eficiente ação estatal não assistencialista, e sim um investimento concreto no futuro do país, pois investir em educação, e em tudo que essa assegura desde a primeira infância, é traçar um futuro melhor para toda a sociedade.

Ademais, é considerado como dever do Estado garantir o oferecimento de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade para a população, sem critérios de seleção para o mesmo, e próximo ao local em que as crianças residam.

Desse modo, é importante ressaltar que apesar de historicamente as creches terem sido constituídas como um espaço mantenedor de crianças pertencentes às

classes populares e que ali permaneceriam enquanto as mães trabalhavam e não como um ambiente educativo. Hoje, elas constituem-se como um direito para todas as crianças entre 0 e 3 anos de idade e o primeiro contato dessas crianças com a Educação Infantil e, portanto, com a escolarização formal.

Já à pré-escola é atribuído o papel de atender crianças entre 3 e 5 anos de idade e dar continuidade ao trabalho iniciado pelas creches ao mesmo tempo em que prepara a criança para entrar no Ensino Fundamental I.

Consequentemente, é dentro dessas duas instituições educativas que se inicia o processo de escolarização formal. Essa escolarização ocorre em consonância com diversos outros processos de aprendizagem que a criança vivencia ao mesmo tempo nessa faixa etária. Entretanto, é muito comum que as famílias e mesmo os professores valorizem mais a educação formal e deixem de lado outras possibilidades de aprendizagem tão importantes quanto.

Por essa razão, quando pensamos em Educação Infantil não podemos hierarquizar o aprendizado formal/escolar ou informal/fora do âmbito escolar, como, por exemplo, separar o conteúdo de sala de aula e as brincadeiras realizadas em outros espaços, até porque estamos lidando com crianças ainda muito pequenas e que necessitam que os professores desenvolvam uma rotina de ensino equivalente as suas especificidades. Assim, as atividades de brincadeira, arte e aprendizagem devem estar unidas e acontecerem de forma simultânea, sobretudo, dentro do âmbito escolar.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 19), se faz necessário que as creches e as pré-escolas estejam prontas para que haja essa integração na hora de ensinar. Dentro desse contexto, tanto o espaço físico quanto a rotina da escola precisam ser planejadas para que possam proporcionar variadas experiências e contatos enriquecedores para a criança, além da descoberta e interação com diferentes linguagens. Isso deve ocorrer durante o período em que a criança estiver na escola lhe garantindo também conforto, saúde e segurança. Em contrapartida, para o exercício de uma prática verdadeiramente libertadora, o currículo hoje existente ainda é uma pequena parcela do conteúdo que o ser humano precisa conhecer, ou seja, o currículo precisa ser revisto não de forma limitadora e valorizando um único ponto de vista, mas de uma maneira ampla que possibilite que todos os agentes sociais envolvidos possam opinar e contribuir com seu processo de reconstrução.

É inegável o quanto a Educação Infantil é uma etapa importante na vida do indivíduo, uma vez que é a porta de entrada da escolarização, todavia, é preciso mais cuidado e cautela para desenvolver as práticas e políticas relacionadas a ela, pois o sucesso, ou o fracasso, dessa etapa pode refletir em toda a vivência escolar do indivíduo.

Assim sendo, tanto a formação primária e a formação continuada do professor quanto as políticas públicas e a participação

da sociedade civil são imprescindíveis para manter as conquistas, melhorar a atuação e, também, corrigir os erros transformando assim não apenas o processo de ensino e aprendizagem como tudo que será proveniente dele para a sociedade em questão.

O PROFESSOR MEDIADOR DO APRENDIZADO

Ao longo dos anos, o papel da pedagogia perpassa a historicidade da infância trazendo reflexões que nos ajudam a entender melhor o atual processo escolar. Se por um lado, a escola foi se aprimorando e buscando acompanhar as novas necessidades de nossas crianças, por outro, ela ainda se questiona pouco, quase não reflete sobre o seu verdadeiro papel e encontra seus fins em si própria, ainda se abrindo pouco para à sociedade e, sobretudo, pouco escuta seus alunos.

Então, como podemos pensar em uma educação realmente emancipadora se o modelo educacional que dispomos é oriundo de um sistema ainda que mantem suas raízes fincadas no olhar do adulto e para o adulto? Ou seja, precisamos urgentemente rever nosso modelo educacional e seus propósitos.

Claro que essa responsabilidade precisa der dividida igualmente por todas as esferas da sociedade, entretanto, como estamos falando em educação a figura do professor é basilar para o processo.

Desse modo, para que a criança obtenha o êxito esperado em sua trajetória de escolarização, a figura do professor como mediador presente, inventivo, bem formado e detentor da confiança de seus alunos é imprescindível. Portanto, um educador engajado e que busque sempre ser um intermediário entre a criança e as teorias, as práticas, as técnicas e os conceitos necessários para o aprendizado, significa o diferencial entre um futuro adulto encantado pelas possibilidades do aprender e o seu oposto. Para desempenhar esse papel o professor precisa refletir o tempo todo sobre a sua prática e o que ela representa hoje para os seus educandos e representará no futuro para a sociedade, ou seja, o engajamento do professor possibilitará não apenas algo significativo em sua sala de aula, como em toda a sociedade.

Alunos e professores aprofundam seus saberes ao se debruçarem na atividade de apreciar e conversar sobre os próprios produtos. A arte é um campo do conhecimento que está sempre em transformação e tem como característica manter uma interlocução constante com tudo o que acontece a sua volta. A observação sensível, a compreensão e a análise contextualizada ou as reflexões que possam surgir ao apreciar uma obra de arte são bem-vindas. (MAZZAMATI, 2012, p. 145)

Assim sendo, nós professores precisamos nos abrir para pensarmos e repensarmos a nossa prática e como ela poderá criar espaço para desenvolver a autonomia da classe e a cumplicidade dos alunos entre si e entre nós próprios o e o grupo de estudantes.

Possibilitar o desenvolvimento da

autonomia de nossas crianças é construir com elas um elo que ultrapassa e muito as fronteiras da sala de aula tradicional e que serve de alicerce para uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, as dificuldades e os equívocos cotidianos pelos quais a educação ainda passa, só serão vencidos com um trabalho que se permita ser ativamente transformador e que se obrigue a ser efetivamente reflexivo e quem regera essa orquestra será o professor.

O DESENHO INFANTIL

Segundo Maureen Cox (2007, p. 2), os desenhos infantis começaram a ser estudados no final do século XIX, com o italiano Conrrado Ricci, que em 1887 lançou o livro A arte das crianças pequenas. Naturalmente, que a concepção que temos a respeito dos desenhos infantis em nossa sociedade é diferente daquela que existia no século XIX, todavia, ainda precisamos ampliar mais o nosso olhar a respeito das primeiras produções de nossas crianças para melhor orienta-las durante essa etapa da aprendizagem.

Haja vista, os primeiros desenhos desenvolvidos pela criança normalmente são realizados em sua casa e retratam dialogicamente o mundo visto pelo olhar infantil. Além, de denotar a sua curiosidade a de tudo a sua volta e a sua criatividade.

Dentre as muitas maneiras de definir o ato de desenhar, que foram mudando ao longo do tempo e da história, uma das mais interessantes é a que considera o ato de desenhar como uma “conversa”, que possibilita ao pensamento rever e processar informações, numa constante relação entre o ser que desenha e o mundo. Uma conversa que quem desenha estabelece consigo mesmo e com o outro. (MAZZAMATI, 2012, p. 12)

Todavia, após o primeiro e, quase sempre, prazeroso contato com as formas e as cores, a criança encontra-se diante da obrigatoriedade de produzir e reproduzir desenhos que “façam sentido”, imitem o chamado mundo real e que serão avaliados por outrem.

Portanto, esses primeiros desenhos da criança estão contextualizados no período em que foram concebidos e na faixa etária de seu jovem autor. Desse modo, precisam ser entendidos como uma produção datada com especificidades próprias daquele momento da trajetória do indivíduo.
Concomitantemente, em uma fase mais avançada, a criança irá cobrar de si mesma o aperfeiçoamento de seus desenhos e refletir nessa mudança o seu amadurecimento intelectual.

(...)as expectativas das crianças se tornam muito mais amplas. Querem que seus desenhos não sejam apenas identificáveis, mas também visualmente realistas. Acham que o desenho de uma pessoa deve ser parecido mesmo com aquela pessoa e o de uma paisagem ou natureza-morta deve ser parecido deve ser parecido com a coisa de verdade. Sobretudo, creem que um verdadeiro bom artista deve ser capaz de desenhar a partir do que vê ao vivo. (COX: 2007, p. 6)

Não obstante, é indispensável que o professor da chamada Educação Infantil se empenhem não apenas para auxiliar o aluno em suas descobertas, mas, sobretudo, mediar o contato de seu educando com o aprender para que esse se dê de forma não apenas satisfatória, mas prazerosa, enriquecedora e plena.

Segundo Célestin Freinet (1969), em Aprendizagem do desenho (1969, p. 19), nós educadores precisamos estar todos instigados a buscar uma prática pedagógica que possa corroborar com as qualidades artísticas de nossos educandos e de uma escola em que não sejamos somente profissionais atuantes, mas, sobretudo, agentes engajados trabalhando para a melhoria da sociedade em que vivemos.

Portanto, é inegável o quanto essas aptidões estão vinculadas a muitas outras qualidades e que por isso mesmo, o progresso dos conhecimentos relacionados aos desenhos pode ajudar o indivíduo a desenvolver muitos outros saberes.

Para corroborar com esse processo, o trabalho interdisciplinar e colaborativo com educadores de áreas diferentes pode ser um adendo importante e eficaz.

Freinet (1969), ainda nos lembra, o quanto as aulas tradicionais são pouco proveitosas para os alunos com alguns talentos inatos acerca das artes em geral, ou mesmo para aprimorar os desenhos das crianças com mais dificuldades e isso, muitas vezes, acaba exigindo do professor impor técnicas e conhecimentos normatizados nos manuais pedagógicos sem nenhuma reflexão mais aprofunda, por exemplo.

Assim sendo, o educador francês se indaga sobre a existência de um método de formação artística embasado na expressão da criança ao mesmo tempo em que provoca o próprio leitor a refletir a respeito da temática, "existirá realmente um método de formação artística alicerçado na livre expressão da criança?" (FREINET, 1969, p. 20).

Desse modo, é precisamente a sua experiência em relação ao desenvolvimento desse método que Célestin Freinet vai demonstrar nessa obra.

O Método Natural Freinet refere-se à atividade relacionada ao desenho e, também, à escrita e à leitura e o processo de aprendizagem ocorre mediante as observações realizadas com crianças de até oito anos de idade estando embasada no progresso que Freinet acreditava ser natural da aprendizagem tanto do desenho, como da escrita e da leitura.

Para isso, o educador francês observou a sua própria filha, desde a idade de um ano e oito meses, momento em que ela pela primeira vez começou a utilizar o lápis, assim, ele começou a observá-la e anotar tudo o que observava.

Mas, como se dava método Freinet?

Deixamos a criança desenhar livremente desde a mais tenra idade, a partir dos dois ou três anos. Vemos o lápis começar por mover-se ao acaso sobre a folha. Depois surge uma semelhança, nasce o primeiro êxito que a criança repetirá ao automatismo. Seguir-se-ão outras tentativas. Obter-se-ão outros êxito, as tentativas falhadas serão automaticamente abandonadas. (FREINET,

1969, p. 23)

Portanto, o educador francês considerava que a criança, durante o processo de educação infantil, alcançaria a evolução natural do aprendizado, um ciclo que iria se desenvolver até o seu fechamento, ou seja, para ele o aprendizado era uma conquista que deveria ser independente desenvolvida pela criança e nesse processo, o educador é um coadjuvante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas, as reflexões e posteriormente o processo de escrita desse artigo foram pautadas em nossas indagações e inquietações a respeito dessa temática. Inicialmente, sabíamos pouco sobre o assunto, mas ao longo de nossas leituras da bibliografia utilizada e que alicerçou a composição desse trabalho, nossa visão foi se alargando.

Não ao ponto de encerrar a problematização e as necessárias discussões, pois isso nunca foi o nosso intuito e nem seria possível ainda. Mas, ao ponto de encontrarmos argumentos sólidos que justifiquem e afiancem a necessidade de se prestar mais atenção e receber os desenhos de nossos alunos como algo relevante dentro do processo de aprendizagem.

Ainda assim, muitas de nossas questões foram respondidas e em contrapartida, outras questões surgiram. Sobre à questão norteadora que deu origem a esse artigo, “qual o papel do desenho na Educação Infantil quanto meio de aprendizagem?”, nos norteamos pelo Método Natural Freinet e, assim, significamos o desenhar como uma prática que permite o aprendizado de forma efetivamente prática à medida em que os erros e os acertos serão considerados pela criança em formação e ajudarão na construção de sua autonomia e criticidade.

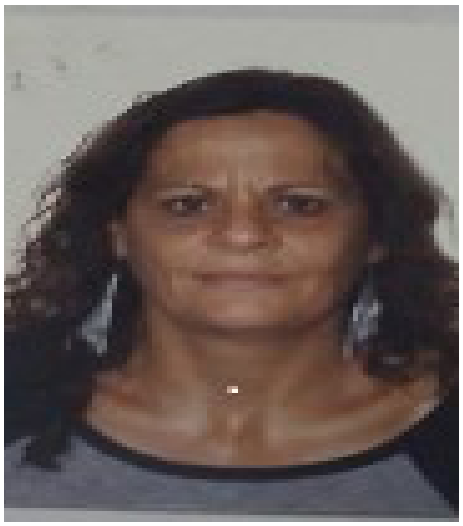
Além do que, desenhar, dentro do espaço escolar, ajuda a consolidar os laços entre a criança e o professor durante o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, essa prática deve ser aproveitada como um meio para estimular o educando tornando o ensino mais agradável e motivador.

Igualmente, percebemos o quanto o desenho ultrapassa e muito a simples mimeses, pois, nele encontramos, também, o “princípio criador” do indivíduo, que contribui com a compreensão que temos de nosso entorno, possibilitando dialogicamente refletir sobre o mesmo.

Assim sendo, também, percebemos a grande importância do professor em todo esse processo como mediador entre o saber e a prática desenvolvida pela criança. Portanto, não se pode deixar de falar na importância da formação continuada para esse docente e de como isso pode influenciar tanto para o bem quanto para o mal nos trabalhos em sala de aula.

Por fim, queremos reiterar a relevância da prática pedagógica como um agente de transformação social diário e que muitas vezes atos considerados simples podem modificar todas as estruturas da sociedade, uma vez que modificam nós seres humanos.

REFERÊNCIAS



ADRIANA RODRIGUES

Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos ano de conclusão: (2018); Professora de Educação Básica I No CEU Três Lagos em São Paulo.

AROUCA, Carlos. Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

COUQUELIN, Anne. Teorias da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COX, Maureen. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREINET, Célestin. O Método Natural I. A aprendizagem da língua. Lisboa: Editorial Estampa, 1969.

IAVELBERG, Rosa. O Desenho Cultivado da Criança: práticas e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

MAZZAMATI, Suca M. Ensino de desenho no anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo: Editora SM, 2012.

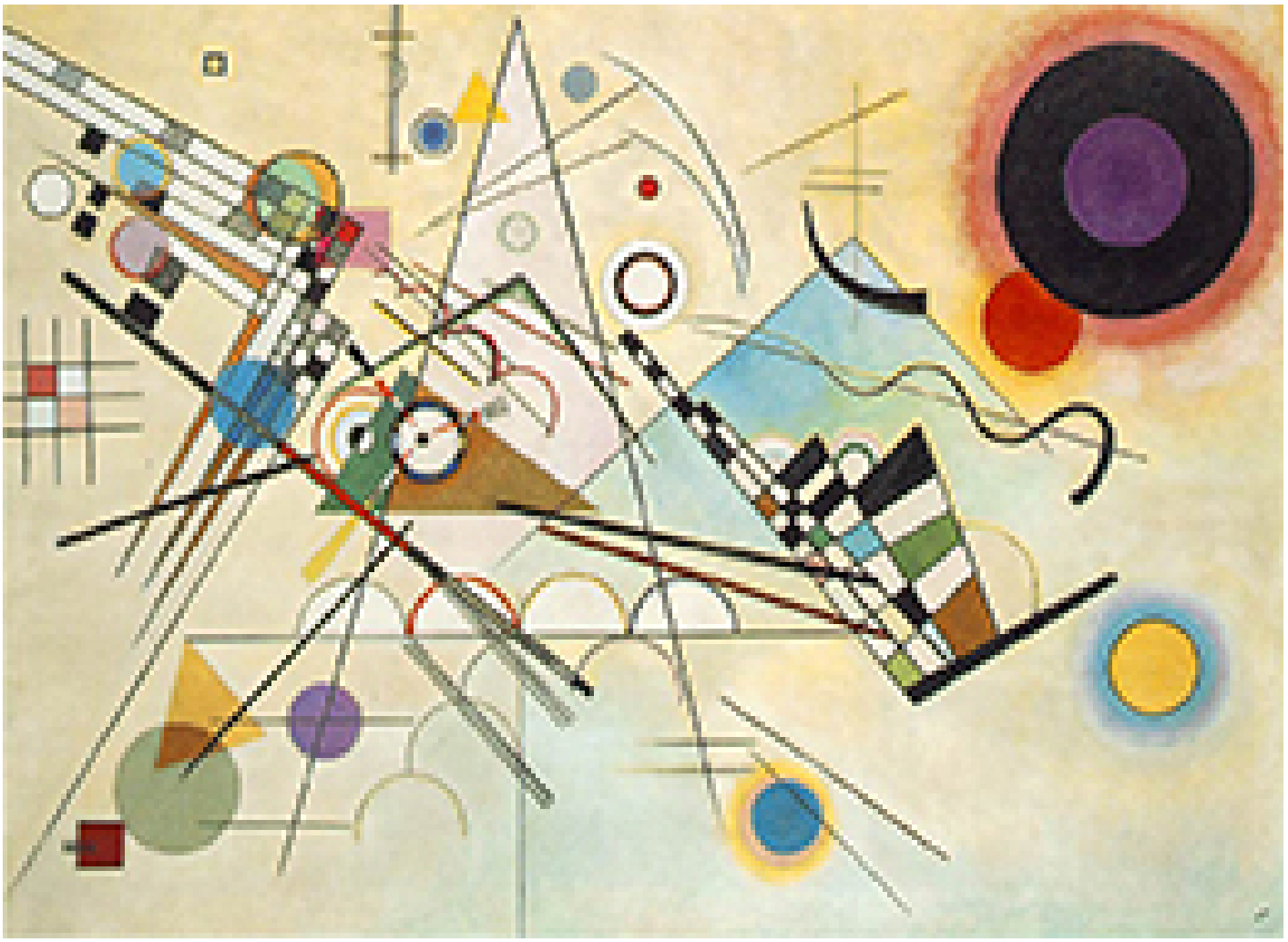
MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010.

MÈREDIAU, Florence de. O Desenho Infantil. São Paulo: Cultrix, 1979.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental (1° e 2° ciclos), MEC/SEF, 1997.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental (3° e 4° ciclos), MEC/SEF, 1998.

REFERENCIAL Curricular Nacional para a Educação Infantil, MEC/SEF,1998.



OBRAS DE KANDINSKY

RESUMO: Este trabalho apresenta algumas obras do pintor Kandinsky, abordando suas técnicas e estilos. Um artista que durante sua vida produziu diferentes obras como rabiscos, xilogravuras e pinturas expressionistas. Teve influências da arte japonesa, mulçumana e das músicas dos artistas Arnald Schoenberg e Maeterlinck. Isto o fez um pintor inovador e percursor de uma nova arte, própria, pessoal e exclusiva. Sendo assim, a técnica do artista e suas principais obras deram abertura para aceitação da arte abstrata no mundo. Apreciar a arte de Kandinsky é aprender sobre o surgimento de uma nova pintura em tempos passados que traz a incitação para a criação de uma nova arte contemporânea e sua ramificação para renovações da pintura atual.

Palavras-chave: Xilogravuras; Percursor; Arte; Pintura.

INTRODUÇÃO

Kandinsky nasceu na Rússia em 04 de dezembro de 1866, formou-se em Direito e Economia, mas abandonou a carreira por amor a pintura. Entretanto foi em 1902 que o artista fez sua primeira exposição em Berlim, apresentando suas primeiras xilogravuras.

Kandisky trouxe para a arte uma variedade de obras pioneiras de movimentos vanguardistas que influenciam artistas até hoje. Seu inicio de criação era voltado para pinceladas sem representatividade. “Em 1913 já as suas obras não referenciavam quaisquer objetos do mundo físico, recebendo inspiração direta da música. Estas foram as primeiras pinturas totalmente abstratas que apareceram no mundo da arte moderna” (GOMES, 2003 p. 3).

Depois se encontrou nas xilogravuras, primeiramente, preto e branco, vindo mais tarde por cor nelas.

O artista fundou, também, uma academia ao longo de sua vida, com intuito de reunir artista para formar uma arte inovadora: a “Phalanx” (Falange), uma associação de artista expositores. Depois, foi professor em “Bauhaus”, escola alemão de design, arte e arquitetura.

A VISÃO DO ARTISTA

Técnica e estilo

O aspecto principal da obra de Kandinsky era a conservação dos valores, que se faz com intuito da interioridade. O ponto de vista se desloca do exterior para o interior, do material para o espiritual (chave de abstração). Kandinsky queria cortar as ligações tradicionais que ainda mantinham a pintura atada à realidade, estimulando de maneira imprevista o cenário cultural de nosso século e provocando uma reviravolta importante na história da arte.

Sua definição do conteúdo geral de todas as artes era que o conteúdo é complexo dos efeitos organizados segundo uma finalidade interior.

Seu objetivo principal era desenvolver um programa de estudos dos meios exteriores de acordo com seu valor interior (ressonância espiritual).

Kandinsky iniciou pintando apresentações simbólicas inspiradas no folclore e na arte popular russa; buscava exprimir a musicalidade da Rússia por meio das linhas de distribuição e dos pontos coloridos.

Também criou muitas coisas com base dele próprio, livremente, segundo suas memórias e concepções. Não há dúvida que não tinha tanta liberdade no tratamento das leis do desenho. Via com desagrado quadros de outros pintores com alongamentos ou distorções anatômicas que contradiziam a estrutura do corpo, e sabia muito bem que esta não podia ser e não seria para ele a solução para o problema do figurativo.

Não se pode afirmar que Kandinsky tenha iniciado a Arte não figurativa, mas ele teve a mais inteligente previsão das possiblidades, que aguardavam a nova época indicando as linhas do futuro desenvolvimento.

Seu amor pela natureza consistia, especialmente, numa alegria pura e um puro entusiasmo relativamente ao elemento cor. Por vezes, sentia-se invadido por uma mancha de azul perfumada e fortemente sonora na sombra de um arbusto, que era capaz de pintar de uma paisagem apenas para fixar a mancha. Simultaneamente sentia tendências incompreensíveis, a necessidade de pintar um quadro. E sentia imprecisamente que um quadro poderia ser outra coisa para além de uma bela paisagem, de uma cena interessante e pitoresca ou da representação de uma pessoa. Porque amava as cores acima de todas as coisas, e procurava os elementos figurativos que justificassem as cores.

Na arte, o elemento abstrato, que há pouco se escondia timidamente, quase invisível atrás dos esforços materialistas, passa um pouco a ocupar o primeiro lugar. E este crescimento e, por fim, esta predominância do abstrato é natural. É natural e até mesmo quanto mais à forma orgânica é bonita, mais este elemento abstrato aparece por si próprio no primeiro plano e ganha em sonoridade. As obras produzidas por Kandinsky caracterizam-se por cores muito vivas e por traçados violentos e transtornados.

Na Rússia em 1921, sua produção artística caracterizou-se pela heterogeneidade. Produziu aquarelas e gravuras por necessidades puramente comerciais e, por outro lado, introduziu em seus quadros uma geometrização gradativa e um enquadramento.

Em suas reflexões sobre a Arte Abstrata, o artista declarou:

"Os pintores abstratos são os acusados. Eles devem provar que a pintura sem objeto é realmente pintura e que tem o direito de existir ao lado da outra. A nossa época não é ideal, mas entre as raras novidades importantes ou entre as novas qualidades do homem, devemos saber apreciar essa faculdade crescente de ouvir um som no meio do silêncio... Uma vertical associada a uma horizontal produz um som quase dramático. O contato do ângulo agudo de um triângulo com um círculo não tem um efeito menor que o dedo de Deus em contato com o dedo de Adão, em Michelangelo". (DIAS, 2003 p. 10)

Influência

Tinha uma tendência simbolista e espiritualista, que subordinava o tema figurativo ao desenvolvimento de harmonias cromáticas e de cadências lineares amiúde na música.

Kandinsky dizia sobre Maeterlinck:

"O Grande recurso de Maeterlinck é a palavra.

A palavra é um som interior. Esse som corresponde, pelo menos em parte (e talvez principalmente), ao objeto que a palavra serve para designar. [...] É o segredo da arte de Maertelinck. Ele nos ensina que o trovão, os relâmpagos, a lua por trás das nuvens rápidas são apenas meios exteriores que, no palco, mais ainda do que na natureza, têm um efeito semelhante ao do bicho papão sobre as crianças.[...]. Ela (a palavra) é pura matéria da poesia e da arte, a única matéria de que essa arte pode servir-se e graças à

qual consegue tocar a alma.” (KANDINSKY, 1996 p. 49)

O Schoenberg atingira na música o que Kandinsky procurava na pintura: uma nova harmonia com vase em leis puramente imanente da arte, escrevera-lhe para lhe confessar tão estima.

Munique, 18/01/1911

Caríssimo Professor!

[...]

Em suas obras o senhor concretizou aquilo que eu, ainda que de forma imprecisa, tanto ansiava na música.

[...]

(KANDINSKY in apud LICHTENSTEIN, 2005 p. 122)

Principais obras

O Cavaleiro azul



Disponível em :< https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Kandinsky-Blue_Rider.jpg>, 1903, oleo s/tlea, 55x65 cm ; Zurique, Coleção Particular

O cavaleiro é um personagem dos contos de fada com o qual Kandinsky teve contato em sua infância. Ele representa o virtuoso combatente do mal, simbolizando luta e renovação. Esta é uma Imagem reincidente da fase figurativa do artista.

Par a Cavalo



Disponível em: < http://3.bp.blogspot.com/_YPtSHmMDrvM/TBy7zh2uTZI/AAAAAAAAABA/bVnQzvQsh4Q/s1600/wassily_kandisky_rijdend_paar-reitendes_paar_1907.jpg> 1906, óleo s/tela, 55x50,5; Munique, Städtische Galerie in Lembachhaus

Esta imagem faz referência a um conto russo antigo: o cavaleiro resgata Helena das garras do pássaro de fogo e a leva para casa. O caráter poético-simbólico da obra foi obtido

por meio de um tratamento impressionista e uma paleta rica e cintilante.

Vida Colorida



Disponível em : < https://www.zazzle.pt/cartao_postal_kandinsky_vida_colorida-239286025453021615>

1907, Tempera s/tela, 130x162,5 ; Munique, Städtische Galerie in Lembachhau.

Tal qual Par a Cavalo, esta não é uma cena contemporânea ao artista, mas sim uma representação do folclore russo, tratada com originalidade e cores que resgatam a alegria e magia das lendas russas.

Interior (A minha Sala de Jantar)



Disponível em: < http://pt.wahooart.com/@@/9H5QZZ-Wassily-Kandinsky-Interior-(-minha-sala-de-jantar-)-,-óleo-sobre-cartolina-,> 1909, oleo s/cartão, 50x65 ; Munique, Städtische Galerie in Lembachhaus

São raras as obras do artista que representam o ambiente doméstico, porque as limitações do espaço interior e a diversidade dos objetos lhe negavam a liberdade necessária para sua imaginação pictórica, o que ele só encontrava na natureza. Por outro lado, Kandinsky era muito reservado no tocante a sua vida privada, não gostando de expô-la ao público.

Moscou I



Disponível em : http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/03/11/1087208/expressionismo-moscow-i-wassily-kandinsky.html> 1916,óleo s/tela, 51,5 x 49,5 ; Moscou, Galeria Nacional Tretykov

O tratamento cromático e a distorção na perspectiva desta obra conferem-lhe uma atmosfera onírica e vibrante.

Igreja em Murnau



Disponível em: < https://www.posterlounge.co.uk/study-of-murnau-with-church-pr510722.html>

1910, óleo sobre cartão, 64,7 x 50,2 , Munique, Stãdtische Galerie in Lembachhaus

Kandinsky fez grande uso do motivo Murnau, pequena vila dos alpes bávaros. Nesta obra, o artista dissolve os contornos em nuvens de cores elevando o campanário como uma derradeira relíquia figurativa.

Improvisação Dilúvio



Disponível em: < https://www.tableaux-sur-toile.com/reproductions/kandinsky/kandinsky-improvisation-deluge.html>

1913, óleo s/tela, 95x105; Munique, Städtische Galerie in Lembachhaus

Desde 1909, Kandinsky dá aos seus quadros os títulos de Impressão, Improvisação ou composição, conforme sua fonte de inspiração. Uma Impressão nascia valendo-se de uma impressão direta da natureza; a Improvisação era resultado de impressões da natureza interior, ou seja, intuitiva; e uma Composição tratava de uma criação consciente e planificada, precedida de inúmeros estudos.

Segue dois exemplos nos próximos itens:

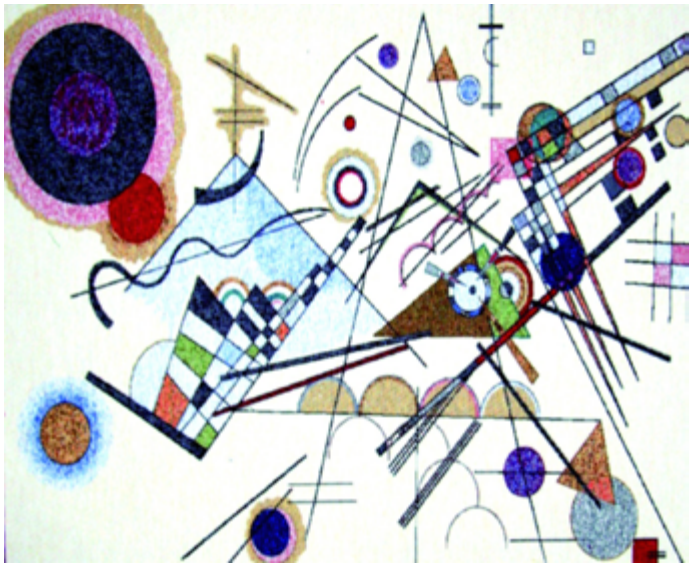
Imprevisões 31



Disponível em: < https://shop.nga.gov/item/225080/kandinsky-improvisation-31-poster/1.html>

Óleo s/tela. National Gallery of Art at Washington.

Composição VIII



Disponível em:< http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/01/30/1078848/arte-moderna-composico-viii-wassily-kandinsky.html> 1923; óleo s/tela,140x201 cm; Solomon . Guggenheim Museum, New York

Pequenos Mundos II



Disponível em : <https://br.pinterest.com/pin/8796161755517439/?lp=true> , 1922; litografia, 36x28 ; Munique, Stãdtische Galerie in Lenbachhaus

Kandinsky realizou o painel Pequenos Mundos, assim que chegou a Veimar, para onde fora ocupar uma posição na Bauhaus. As doze obras gráficas, cada uma delas uma criação autônoma. Surgiram ao cabo de algumas semanas e foram testemunho das suas imaginações prodigiosas.

No Cinza



Disponível em: < https://santhatela.com.br/produto/kandinsky-em-cinza/>, 1919, óleo s/tela, 129x176 cm ; Paris, Musee National d'Art Moderne, Centre George Pompidou

Esta obra, uma das raras de grandes dimensões do período russo, foi preparada com cuidado, apresentando um agrupamento cerrado de formas abstratas com tons frios de cinzento-castanho-azul. No esboço a lápis Kandinsky partiu de formas mais orgânicas como um sol e um barco, mas a pintura, estes motivos transformam-se em formas livres.

Azul Celeste



Disponível em:< https://www.pinterest.pt/pin/409686897324039497/?lp=true> , 1940, óleo s/tela, 100x73 cm; Paris, Musee National d'Art Moderne, Centre George Pompidou.

As alegres figuras caracterizam as invenções formais de Kandinsky da época em que viveu em Paris. Há uma surpreendente semelhança entre estas e as soluções formais das culturas antigas, a qual Kandinsky se referiu em seu livro "Do Espiritual na Arte":

"... a semelhança entre a atmosfera interior de todo um período pode logicamente resultar na utilização de forma que tenham servido com sucesso às mesmas aspirações numa época passada. É assim que nascem

em parte as nossas simpatias, a nossa compreensão, o nosso parentesco interior com os primitivos. Da mesma forma que nós, estes artistas puros não procuravam nada mais nas suas obras senão exprimir a sua interioridade pura e essencial, produzindo-se por si mesmo uma renúncia o aleatória exterior". (KANDINSKY, 1996 p. 54)

Amarelo–vermelho-azul



"Amarelo-Vermelho-Azul - 1925"
Kandinsky

Disponível em:< http://www.allposters.com.br/-sp/Amarelo-vermelho-e-azul-cerca-de-1925-posters_i265028_.htm> 1925; Óleo s/tela, 128x201,5 cm ; Paris, Musee national d'Art Moderne, Centre George Pompidou

Esta é obra mais importante do artista do período de Veimar. Esta é uma obra programática, cuja estrutura que sustenta a composição foi determinada pelas cores primarias, passando do claro (à esquerda) para o escuro (à direita). Mas a profundidade do fundo e a multiplicidade de formas libertam-na de qualquer esquematismo, tornando-o um aglomerado complexo de correspondência-forma-cor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propõe um estudo das obras de Kandinsky, pintor importante no século XX para aceitação da arte abstrata.

Kandinsky foi de encontro a muitos artistas de sua época, visto que sentia necessidade de criar uma arte própria e inovadora:

[...] cabe sempre não esquecer que há um eles do outro lado, e, oposição ou como espelho. Estamos acostumados, há tempos, em pensar numa identidade coletiva de nosso povo, de nosso país, de nossa etnia, de nossa família em contraposição aos outros e, frequentemente, a esse outro que nos define pelo avesso. (CORNELLI at al, 2013, p. 53)

Portanto, conhecer as obras de Kandinsky, traz o entendimento de arte inovadora, além de entretenimento, ela pode transportar a outros universos, tempos e espaços:

O passado pode nos auxiliar na criação de conceitos do hoje e está aí um motivo dos clássicos serem apresentados de forma igualitária a arte atual, pois não se chegou a arte contemporânea sem a arte de outrora, tão pouco se findará nesta, mas por meio desta que se farão a arte de amanhã.



ADRIANA COSTA LIMA

Graduação em Língua Portuguesa pela Universidade de Mogi das Cruzes (2003); Especialista na Área de deficiência Auditiva/Surdez pela UNESP (2016); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Portuguesa - na EMEF Juscelino Kubitschek de Oliveira, Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EE Joaquim Eugênio de Lima Neto.

REFERÊNCIAS

CORNELLI, Gabrielli at al. Org. Marcelo Carvalho e Gabrielli Cornelli. A filosofia e formação. Cuiabá: Central de Textos, 2013.

DIAS, Maurício. Uma teoria equivocada. Digestivo Cultural. Disponível em: http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=1195&titulo=Uma_teoria_equivocada. Acessado em 14/10/2018.

GOMES, Filipa. A música nas obras de Kandinsky. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Artes Plásticas-Pintura. Lisboa: 2003.

KANDINSKY, Wassily. Curso da Bauhaus. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____, Wassily. Trad. Álvaro Cabral e Antônio de Pádua Danesi. Do espiritual na arte: e na pintura em particular. São Paulo: Martins Fontes: 1996.

LICHTENSTEIN, Jaqueline. A pintura. Vol. 7: O paralelo das artes. São Paulo: editora 34, 2005.



NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

RESUMO: A Neurociência é uma grande aliada do professor que o ajuda a identificar o indivíduo como um ser único, pensante e que aprende à sua maneira. Ao analisar o processo de aprendizagem, deve-se perceber um múltiplo enfoque, explanando propriedades psicológicas, neurológicas e sociais do indivíduo, já que a construção da aprendizagem considera aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e do meio que constroem o ser e embasei-a a sua evolução. A Neuropedagogia desvenda os mistérios que envolvem o cérebro na hora da aprendizagem, como se processa: a linguagem, a memória, o esquecimento, o humor, o sono, a atenção e o medo; como são incorporados o conhecimento e os processos de desenvolvimento que estão envolvidos na aprendizagem acadêmica.

Palavras-chave: Emoção; Comportamento; Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Educar é uma tarefa complexa e que requer de seus educadores, dentre os diversos fatores, a competência (formação) e a dedicação.

Vivemos num mundo que se transforma a cada dia. As necessidades de hoje serão modificadas pelas necessidades do amanhã, devido aos diversos interesses que movem cada sociedade. O maior desafio, no entanto, é planejar uma educação capaz de preparar o educando para essas transformações.

No contexto escolar, o educador é o mediador entre o objeto do saber e o sujeito, para que este possa ser autor do seu próprio conhecimento. Uma aprendizagem eficiente é aquela construída sobre a base da crítica e da reflexão sobre o objeto do conhecimento, e dessa forma, então, proporcionar ao sujeito a capacidade de perceber o mundo que o cerca e seu significado nesse contexto.

A neurociência colabora para uma aprendizagem consolidada, sendo essa, necessária à educação.

Podemos dizer que o Neurocientista é um especialista que trará uma sublime contribuição para a ação pedagógica por compreender as estruturas e o funcionamento do Sistema Nervoso Central, "palco" da aprendizagem.

Conhecer as conexões neurais do educando é imprescindível para que sejam elaboradas atividades que desenvolvam suas funções motoras, sensitivas e cognitivas. É de suma importância que os profissionais envolvidos na educação compreendam que a ação comportamental de seu educando é fruto de uma atividade cerebral dinâmica.

O maior desafio, no entanto, é quebrar a fôrma triangular da clássica Equipe Pedagógica e incluir em seus moldes o quarto elemento chamado Neurocientista, esse profissional especializado de tanta relevância quanto, que, logicamente contribuirá de maneira significativa para que seja possível a tão sonhada aprendizagem eficaz.

A neurociência e a pedagogia juntas oferecem uma inovadora parceria, respeitando as especificidades de cada ciência, elas se completam ao conduzir este aprendente a um novo sistema, por meio do qual biologicamente se constrói a fonte de novas conexões neurais.

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM COM FOCO NA NEUROCIÊNCIA

Com as novas descobertas da neurociência, percebe-se que com todo o histórico da educação de jovens e adultos, não poderia deixar de destacar as lacunas encontradas na vida escolar desses alunos. Segundo o autor Chalita, a escravidão não subjuga o corpo, mas a mente.

A verdadeira escravidão existe quando o escravo nem desconfia de sua condição de escravo. Ela é sutil e discreta. Na sociedade moderna, pretensamente democrática, a escravidão apresenta-se de outras formas. Aquele que é disléxico, hiperativo; que apresenta qualquer disfunção neurológica passam sem ser notados. Isso muito contribui

para o Aluno de Educação de Jovens e Adultos, ter uma autoestima baixa. Como diz Relvas (2008): Temos duas memórias, uma que se emociona, sente, comove outra que compreende, analisa, pondera, reflete... Trata-se de emoção e razão. Esta escola é um local, dentre outros (trabalho, família,) onde professores e alunos exercem a sua cidadania, ou seja, comportam-se em relação a seus direitos e deveres de alguma maneira. Acontece de muitas das vezes por falta de informação, o docente e alguns funcionários cometerem algum equivocam: por não conhecerem o lado emocional dos alunos. No entanto, segundo o autor Henri Wallon (1879-1962) tudo se passa como se a educação fosse algo extático, algo eterno, imutável, pronto e acabado, necessitando de uma reflexão de nossas atitudes em educação de Jovens e Adultos. Queixam-se professores de um lado, aborrecem-se alunos de outro e todos juntos perpetuam uma situação escolar praticamente insustentável, como se fosse uma fatalidade cuja resolução não lhes dissesse respeito.

Esquecem-se ambos de que existem os direitos e deveres do profissional Professor, descritos no seu estatuto; existem os direitos e deveres da criança e do adolescente, recém-garantidos pela nossa constituição.

Para além deles existem os interesses dos professores que podem querer formar em seus alunos este ou aquele tipo de consciência, deste ou daquele modo, seja apenas informando os alunos, seja orientando experiências participativo para este aprendizado. Existem os interesses dos alunos, próprios de suas idades e do momento de seu processo de maturação, e que os faz vibrar, se envolverem, se empolgarem e aprenderem muito mais, quando são sujeitos ativos e participativos do que quando são apenas leitores ou ouvintes.

Portanto o desenvolvimento da cidadania, a formação da consciência do eu tem na escola um local adequado para sua realização por meio de um ensino ativo e participativo, capaz de superar os impasses e insatisfações vividas de modo geral pela escola na atualidade, calcado em modos tradicionais.

É preciso usar o conhecimento que o professor já dispõe sobre o trabalho escolar com a informação baseada no livro que atesta a importância que as informações da neurociência trazem a educação. Vivemos em uma sociedade em que o conteúdo está em baixa, temos muitas informações, mas pouco conteúdo, sutilmente estamos sempre defasados ao que acontece no mundo, as informações são muitas, pouco se apreende, é a neurociência que seria este norteador para nos mostrar as possíveis falhas do sistema Educacional.

O princípio básico desse profissional é a compreensão das respostas cerebrais aos estímulos externos e assim, o desenvolvimento das potencialidades. Em geral, o neurocientista é responsável por investigar a integração do indivíduo com o meio ambiente, detectando os processos físicos e químicos, que desencadeiam respostas musculares e glandulares.

Dentre as mais diversas formas de investigação, um dos principais objetivos do neurocientista é interpretar as mais variadas mudanças que possa ocorrer no

comportamento fixo ou variante e, mediante a análise, contribuir para modificar esse comportamento. Essa mudança chama-se: aprendizado. Ela ocorre no sistema nervoso e pode ser chamada de plasticidade cerebral.

Fundamentalmente a neurociência possibilita um aprofundamento do estudo dos processos da percepção, da consciência e da cognição.

Em sua máxima, consciência é o atributo pelo qual o indivíduo se integra ao mundo. É a percepção dos fenômenos internos, afetivos, volitivos, intelectuais e das realizações externas.

Nas últimas décadas a neurociência tem se tornado uma ciência amplamente pesquisada e bastante reconhecida, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento de soluções de diversas doenças e transtornos, sobretudo educacionais.

O profissional em Neuropedagógia tem como princípio compreender as respostas cerebrais que surgem por meio dos estímulos externos.

É responsável pela investigação e integração deste individuo com o meio onde ele está inserido, observando seu processo físico e químico e as respostas que emanam deste sujeito.

O Neurocientista deve interpretar as mais variadas mudanças que ocorre em todo processo em volta do indivíduo desde seu comportamento fixo há suas variantes.

INTERVENÇÕES NEUROEDUCACIONAIS

Os Neuropedagogos estudam sobre o processo de aquisição de aprendizagem e da memória tendo o cérebro como elemento principal, fazem pesquisas, testes e teorias as quais resultarão em benefícios para todos por outro lado, encontram-se os educadores que anseiam em pôr em prática tais pesquisas, testes e teorias, é um trabalho significativo e juntar estes dois segmentos é compensador uma vez que irá exigir dos envolvidos as análises e aplicações destes conhecimentos científicos traduzindo-os para as salas de aulas.

Esta colaboração mútua enriquece tanto o trabalho dos cientistas cognitivos como dos educadores onde estes poderão desenvolver e aplicar métodos de ensino que melhor possam ser adaptados a seus alunos, em busca de que estes métodos facilitarão a aprendizagem.

A Neurociência tem um papel fundamental de intima ligação com a prática pedagógica ela investiga o processo de como o cérebro aprende e lembra, desde o nível molecular e celular até as áreas corticais, o estudo da aprendizagem une estas duas áreas logo quanto mais se estudam a fisiologia nervosa cada vez menos se pode dissociar o estudo anatômico da abordagem funcional ao sistema nervoso.

Desenvolver pessoas não é apenas dar-lhes informação para que elas aprendam novos conhecimentos, habilidades e destrezas e se tornem mais eficientes naquilo que fazem. É, sobretudo, dar-lhes a formação básica para que elas aprendam novas atitudes, soluções,

ideias, conceitos e que modifiquem seus hábitos e comportamentos e se tornem mais eficazes naquilo que fazem.

"Formar é muito mais do que simplesmente informar, pois representa um enriquecimento da personalidade humana". (Chiavenato, 1999 p. 6)

O aprender e o lembrar do estudante ocorre no seu cérebro, conhecer como este cérebro funciona não é a mesma coisa do que saber qual é a melhor maneira de ajudar os alunos a aprender. A aprendizagem, a neurociência e a educação estão intimamente ligadas ao desenvolvimento cerebral o qual se molda aos estímulos do ambiente, o ensino bem-sucedido provoca alterações significativas na taxa de conexões sinápticas.

Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem, situações que reflitam o contexto da vida real, de forma que a informação nova se junte a compreensão anterior. A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula.

É fundamental que professores entendam que os sentimentos que impulsionam a aprendizagem positiva ou negativamente, devem compreender que o ser humano é um ser emocional, que pensa coerente com esta nova visão, é primordial que os educadores aprendam a ler e entender as emoções, alegria, tristeza, raiva, medo de seus alunos e sobretudo a lidar adequadamente de forma competente com elas.

Sob este aspecto considera-se como importante em primeiro lugar criar um ambiente seguro e convidativo para a aprendizagem, livre de desrespeito, ofensas e humilhações.

Em ambiente de medo e insegurança, o aluno torna-se passivo além de perturbar as disciplinas naturalmente indesejáveis em sala de aula além de que caso uma criança seja ridicularizada por erro, irá se sentir em perigo logo, o cérebro desta criança reagirá imediatamente adotando uma postura de fuga ou ataque, ao contrário de que quando o erro é aceito e tratado de forma natural como parte do processo de crescimento, o estudante aprende com ele, deve-se incrementar um clima emocional positivo dentro da escola e da sala de aula com alegria, respeito mútuo, elogios e brincadeiras sadias.

Neste aspecto, vários fatores influenciam a ação do professor em sala de aula e suas ações dificultando o processo ensino\ aprendizagem, o uso de metodologia inadequada, a falta de recursos didáticos, as condições insatisfatórias de trabalho, sem contar a dinâmica emocional do ser humano soma-se a isto, os desajustes familiares na vida do aluno, a violência hoje presente tanto fora como dentro da escola e o lugar do fracasso ocupado apenas pelo aluno, quando deveriam lá estar, o professor, o aluno e a escola.

Uma nova concepção educacional propõe montagem de ambientes enriquecidos centrados no desabrochar da criatividade e da inteligência de cada um dos jovens e crianças os quais motivados possam mais e com melhor qualidade e, ao fazerem isto, possam desenvolver ao máximo o seu talento disposto a estudar e felizes.

Segundo a Neuropedagoga ISABEL S.W.Azevedo "Não existem "fórmulas mágicas" na prática pedagógica, juntos podemos reunir as pesquisas em Neurociência com a prática pedagógica que melhor se adaptará aos nossos alunos".

Neste contexto recai também, o uso da ludicidade como ferramenta pedagógica em sala de aula o que facilitará a transformação diária em uma vivência criativa e rica diante da qual os alunos serão os primeiros a se interessarem por ir à escola, a pedagogia e a Neurociência promovem o desenvolvimento cognitivo, por meio da aprendizagem o sujeito é inserido de forma mais organizada no mundo cultural e simbólico.

O professor deve se aproveitar de meios e recursos no sentido de que o seu aluno tenha motivação com a finalidade específica que a aprendizagem venha acontecer de forma plena e eficaz, deve ainda conhecer a bagagem que o aluno traz incentivando-o para que seja sempre capaz de produzir e criar.

A motivação nada mais é que criar motivos, causar entusiasmo e ânimo, entusiasmar o indivíduo fazendo-o chegar até a eficácia do conhecimento.

E mais ainda, cabe criar nestes indivíduos a vontade de aprender por meio de estratégias e estímulos a fim de que estes indivíduos se sintam motivados em aprender, naturalmente a realização dos objetivos propostos, implica que sejam praticados sempre uma vez que não se desenvolve uma capacidade sem exercê-la às vezes exaustivamente.

Existe um desconhecimento da anatomia e da fisiologia do sistema nervoso central e periférico, são questionamentos a fim de saber por onde passam todos os processos da aprendizagem do ser humano e como ocorre a alfabetização na mente das crianças.

A educação em nossos dias deve ser trabalhada com grupos multidisciplinares, é necessário que se faça uma releitura e reelaboração do desenvolvimento das práticas curriculares, criar atividades de acordo com cada faixa etária trabalhada onde a atividade seja focada especialmente sob aspecto afetocognitivo, a questão familiar também deve ser inserida neste contexto mostrando ao aluno, a importância dos valores educacionais na vida de seus filhos, ela é o primeiro núcleo do vínculo.

"Na busca do conhecimento, estabelecemos relações com objetivos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição se constituem em aspectos inseparáveis, estando presentes em qualquer atividade a ser desenvolvida, variando apenas as suas proporções". (LAJONQUIERE, 1998 p. 9).

O afeto e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos, tanto a inteligência quanto a afetividade são mecanismos de adaptação, permitindo ao indivíduo construir noções sobre os objetivos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidade e valores.

As questões pedagógicas estão relacionadas a transformação e modificação do indivíduo por intermédio da teoria e da prática educacional tendo de um lado o aluno e do outro a ação neuropedagógica em que o professor é o agente representante que detém o domínio pedagógico que tem como

função, guiar o aluno ao saber.

Segundo MARTA Relvas (2009), as equipes multidisciplinares e interdisciplinares só tem sucesso quando agem de forma integrada com a família e a escola a fim de aperfeiçoar resultados e focar o melhor desempenho da aprendizagem.

Hoje não basta saber quem eu sou, é preciso também saber quem eu não sou para então saber quem eu posso ser.

Há um consenso hoje em dia que o conteúdo dos nossos pensamentos deriva dos padrões de ativação de vastas redes neuronais.

As manifestações da cultura mostram que as áreas do conhecimento são de vital importância uma vez que influenciam na vida de todos desde os primeiros anos de vida até a velhice tendo a escola como elemento central no qual projeta, planeja e executa todos os procedimentos educacionais.

As ciências são instrumentos imprescindíveis na caracterização da diversidade de situações e na legitimação de suas demandas, as tecnologias de informações, ampliam a capacidade humana na comunicação, no tempo e no espaço, naturalmente dão uma nova e valiosa contribuição no processo ensino\ aprendizagem.

Nos adolescentes e jovens, exerce um enorme fascínio e influência ao despertar não só o seu lado curioso como além da disponibilidade de vários equipamentos, o contato com o novo, a facilidade de aquisição e os resultados imediatos.

O uso da tecnologia é um recurso bastante significativo ao desenvolver conhecimentos porém, deve ser usado de forma correta, tornando-se um auxílio fabuloso na aprendizagem ao proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades tecnológicas básicas do mundo de hoje.

As competências escolares de formar ao longo da história, não significa que elas mudam a cada ano letivo, é preciso compreender de que maneira elas afetam o ensino e entender até que ponto aquilo que orientava professores de uma geração continua útil ou não para a geração seguinte.

É preciso analisar, refletir e se necessário intervir neste contexto, pois o cérebro existe para pensar e não a máquina pensar por ele.

No espaço escolar, se nivela o processo educacional, é lá que todos são iguais, e que a inclusão se concretiza, não deve haver diferenciação na formação do profissional\ educador para as classes de ensino regular, das classes especiais já que toda a educação é especial uma vez que a educação do ser humano deve ser independente de qualquer atributo individual.

A tarefa de educar implica necessariamente o diálogo crítico e livre entre educadores e educandos, como forma de se permitir que o conhecimento surja e seja construído a partir de interações coerentes vivendo o outro com diferentes modos de pensar, agir com suas múltiplas expectativas exercitando a autonomia do indivíduo, a liberdade de pensar seus sentimentos sua imaginação a fim de que possa desenvolver talentos e que ele possa tanto quanto possível ser dono do seu próprio destino.

No mundo de mudanças constantes, não

devemos ensinar o que os outros pensam ou pensaram, devemos desenvolver técnicas e métodos que possam municiar nossos docentes a formação da consciência de que o aprendizado é permanente e o conhecimento na sociedade contemporânea é volátil.

Ao partilhar os nossos saberes, estamos dividindo os nossos conhecimentos com o outro ao construir novos saberes para este outro e naturalmente para nós mesmos, estamos interagindo sempre com o meio que nos cerca fazendo, construindo, revendo, analisando, definindo e ensinando para toda vida, isto é, ensinar é aprender a ensinar.

O cérebro humano é uma maravilhosa máquina que transforma uma simples sensação em pensamento, é um órgão complexo, desvendado parcialmente pela ciência, composto por células nervosas e glândulas.

Dentro desta complexidade é importante ressaltar as funções do encéfalo e dos neurotransmissores, o encéfalo diferente do cérebro, é um conjunto de estruturas que estão anatomicamente e fisiologicamente ligadas, são estruturas especializadas que funcionam de forma integradas, para assegurar, unidade ao comportamento humano.

Possui uma constituição elaborada ao receber mensagens que informam ao homem a respeito do mundo que o cerca além de receber um permanente fluxo de sinais de outros órgãos que o capacita a controlar os procedimentos vitais do indivíduo, batimento cardíaco, a fome e a sede, as emoções, o medo, a ira, o ódio e o amor tudo iniciando no encéfalo tendo o cérebro, a parte maior e mais importante.

Na aprendizagem a criança tem na concentração e atenção aspectos importantes e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e motor, o aprendizado depende de alguns outros fatores, estímulo, interesse e da funcionalidade adequada das estruturas que irão receber tais estímulos e principalmente da atenção desta criança.

Se a atenção é fundamental para a aprendizagem é por meio do desempenho de uma estrutura complexa localizada na parte central do tronco encefálico denominada de formação reticular (age como se fosse um filtro), que mantém o córtex em condições para que possa receber novos estímulos, decodifica-los e interpretá-los especialmente os sensitivos que devem ser selecionados no qual somente os estímulos importantes passam por este “filtro”, chegando ao córtex o que os torna conscientes impedindo que os constantes bombardeios não venham atingir o córtex de forma indiscriminada.

Quanto aos neurotransmissores, são substâncias químicas produzidas pelos neurônios, às células nervosas, por meio delas podem enviar informações a outras células, podem também estimular a continuidade de um impulso ou efetivar a reação final no órgão ou músculo alvo, elas agem nas sinapses que são o ponto de junção do neurônio com outra célula.

Os Neurotransmissores possibilitam que os impulsos nervosos de uma célula influenciem os impulsos nervosos de outra permitindo assim que as células do cérebro por assim dizer, “conversem entre si”.

O corpo humano desenvolve um grande

número dessas mensagens químicas para facilitar a comunicação interna e a transmissão de sinais dentro do cérebro, são substancias que funcionam como combustível cerebral nos deixa mais feliz e são fundamentais para o bom funcionamento do organismo.

O interesse dos neuropesquisadores, suas descobertas, tem crescido em resposta a necessidade de, não somente entender os processos neuropsicobiológicos normais mais especialmente para respaldar a ciência da educação.

Novos desafios terão pela frente, certamente novas conquistas, possivelmente os obstáculos existentes entre neurocientistas e educadores serão ultrapassados, novos paradigmas irão impulsionar a ciência sobretudo aqueles que se preocupam com a educação sob novos olhares.

Neuroeducação é um modelo sistêmico de intervenções evolutivas desenhadas para atuar nas matrizes de inteligências do sistema mental e estruturar o caminho de manifestação do potencial inteligente da consciência.

A Neuroeducação atua no campo da educação desenvolvendo ferramentas holográficas capazes de corrigir as dificuldades de aprendizagem escolar oferecendo instrumentos de inclusão social capaz de extrair o máximo do potencial funcional de cada indivíduo ao transformá-lo em todas as capacidades independentemente de sua origem social, qualidade de ensino escolar ao qual está submetido ou grau de desenvolvimento pessoal.

Portanto, mais que eliminar dificuldades de aprendizagem, a Neuroeducação auxilia também jovens e adultos a modificar suas estruturas funcionais limitantes, aperfeiçoando suas operações das matrizes de inteligência, possibilitando a expressão máxima da sua potencialidade: a genialidade pessoal.

Segundo a Neuropedagoga ADRIANA Peruzo, “apostar nos estudos da neurociência pedagógica é apostar numa evolução crescente e segura, é vincular o educador a ideias, a comportamentos e a pensamentos complexos, é levar ao educando a noção do sujeito do processo da aquisição e da produção do conhecimento”.

A neurociência pedagógica é um ramo da ciência que compatibiliza o cognitivo (técnica de ensino) e o cérebro humano, adequando o funcionamento do cérebro para melhor entender a forma como este recebe, seleciona, transforma, memoriza, arquiva, processa e elabora todos as sensações captadas pelos diversos elementos sensoriais para a partir deste entendimento poder adaptar as metodologias e técnicas educacionais a todas as crianças e em especial aquelas com as características cognitivas emocionais diferenciadas.

A Neuroeducação entre várias funções torna o ato de estudar, frequentar a escola, ler, enfim aprender, interessante, prazeroso e fácil, as pessoas vêm sendo trabalhadas com esta ciência tanto para eliminar incapacidades de aprendizagem como para expandir conhecimentos específicos, é uma ferramenta moderna e eficiente na construção e transformação do aprendente.

A união entre a neurociência e a pedagogia, está dando origem a estratégias

educacionais inovadoras, a plasticidade cerebral, a aquisição da linguagem e a formação da mente simbólica, são analisadas em profundidade, é um extenso e fascinante universo de potencialidades que cada um de nós tem, o nosso cérebro.

O cérebro se modifica aos poucos fisiológica e estruturalmente como resultado da experiência, a aprendizagem, a memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem.

Entre os modos e oportunidades em que o cérebro se modifica e desenvolve a sua estrutura para atender as novas exigências de desempenho, uma delas está em aprender.

Estas modificações também são extensivamente estudadas pela neurociência sob vários aspectos tidos como plasticidade cerebral.

A característica plástica de uma estrutura pode ser definida utilizando-se como ponto de partida a possibilidade de alteração estrutural, adaptabilidade a nova morfologia ou funcionalidade ou ainda capacidade de transformação.

Antigamente admitia-se que o tecido cerebral não tinha capacidade regenerativa e que o cérebro era definido geneticamente, no entanto, como explicar o fato de pacientes com graves lesões, obterem com auxílio de terapias e estímulos, a recuperação da função cerebral, a ciência tem comprovado por meio de pesquisas que com o aumento do conhecimento sobre o sistema cerebral e que sendo ele mais maleável e flexível do que se imaginava ao se modificar sob efeito da experiência das percepções, das ações e do comportamento.

O avanço dos neurocientistas na descoberta no que diz respeito à plasticidade cerebral oferece uma nova visão de como acontece o processo de aprendizagem e de aquisição de novas habilidades cerebrais, a plasticidade cerebral pode ser aplicada à educação, deve-se considerar a facilidade do sistema nervoso em se ajustar diante das diferenças e influências do ambiente por ocasião do desenvolvimento infantil e também na fase adulta.

Segundo MARTA Relvas (2009), a plasticidade em um organismo normal é o processo de aprendizado que se desdobra em duplo aspecto: o motor, que se dá num nível inconsciente e se faz de forma automática e o segundo nível, o consciente que depende da memória, seja emocional, seja cultural.

O termo aprendizagem não é falar somente o que acontece entre paredes de sala de aula, sob o ponto de vista da neurociência, é entender que cada um de nós é único em seu conjunto e ao mesmo tempo peculiar no quadro de suas capacidades e de atributos que suas múltiplas inteligências podem lhes trazer.

É sobretudo, mudança de comportamento e de vista, sob olhares da neurociência, é o movimento dos neurônios que se interligam criando ligações (sinapses), trajetórias e redes de circuitos que se reforçam e se sustentam pela repetição e pela necessidade do “uso” e, sobretudo, da busca incessante pela exploração de si mesmo, do meio ambiente e do outro.

De maneira geral, existe certo desconhecimento da anatomia e da fisiologia do SNC e periférico, são alguns

questionamentos para saber por onde passam todos os processos da aprendizagem do ser humano e como ocorre a alfabetização no cérebro das crianças.

O aluno não pode ser tratado de maneira igual, o tratamento das diferenças direciona melhor o ensino, e oferece qualidade na aplicação do método, não se trata de preferência nem tampouco privilégio, é preciso envidar esforços ao qualificar o trabalho pedagógico e consequentemente a melhoria do padrão de ensino, saber que todos possuem diferenças essenciais e conduzi-la de forma eficiente, demonstra competência e habilidade consolidando o trabalho escolar.

Assim, conhecer a anatomia e a fisiologia da aprendizagem, expurga os conceitos errôneos e os pré-julgamentos de que a criança está sempre errada, é incompetente ou até mesmo relapsa, é preciso associar o processo de aprendizado e desenvolvimento humano ao funcionamento do cérebro e sua plasticidade.

É necessário constantemente buscar a harmonia no que se faz, naturalmente a partir das semelhanças e diferenças de cada um, ser claro nos objetivos, com as pessoas envolvidas, ouvir atentamente e perceber o que os outros dizem.

Efetivamente educar é, portanto, fugir dos determinismos estabelecendo a cultura humana como processo sob permanente transformação forçando o homem a se livrar das “amarras” do mundo, do autoritarismo, da arrogância e da mesmice.

Caminhos e métodos procura-se o sentido de ser e de verdade, é um contínuo interrogar, o que são e como são os alunos, indagando sobre o ser das pessoas, suas verdades e modo de configurá-las, possibilidade de conhecer implica a possibilidade do existir, transita de um modo de conceituar o mundo para um modo de ser-no-mundo, habitá-lo, viver nele, sentir a si mesmo e aos outros num contínuo que é dialógico.

Não se pode afirmar categoricamente que tal método e tal tendência é melhor ou pior, o mais importante é conhecer qual o público alvo a se atingir, suas necessidades, suas carências, o meio em que vive, sua situação econômica e social, é preciso buscar formas e métodos que possam se adequar a estes alunos uma vez que as dificuldades por eles enfrentadas os tem colocados a margem do conhecimento.

Libâneo (2006) cita com muita propriedade que a educação antes de ser um processo de formação cultural, é um fenômeno social.

A educação é um processo do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos a fim de mudar o rumo da mesma, como, acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha.

Há décadas que os neurocientistas não são de longe uma ciência permanente básica, hoje praticamente ela elabora o conteúdo das ciências que se dedicam ao estudo do sistema nervoso, pesquisadores em educação tem tido postura otimista de que as descobertas em neurociências contribuam para as teorias e práticas educacionais.

A construção do conhecimento já não é produto unilateral de pessoas isoladas,

mas de uma vasta colaboração cognitiva distribuída, da qual participam aprendizes humanos, sistemas cognitivos naturais e "artificiais", o indivíduo está no centro, pois o conhecimento é a moeda desta nova era que por sua vez, é incorporado ao indivíduo, ou seja, não é impessoal. Como preparar o indivíduo para atuar neste novo contexto?

O destino do cérebro depende de estímulos, da escola, da família e do meio ambiente, além de elementos essenciais que influenciam na aprendizagem, ambiente, idade, genética, nutrição, psicológico, áreas corticais e especialmente motivação.

É fundamental que educadores professores, escolas, universidades, entendam que são os sentimentos que impulsionam a aprendizagem positiva ou negativamente, compreendendo que o aluno é um ser emocional que pensa coerente com esta nova visão é importante que os mestres aprendam a "ler e entender" as emoções de seus alunos procurando lidar de forma adequada, com elas o aluno constrói por meio do diálogo, conhecimentos com colegas, professores e pessoas desenvolvendo competências e valores essenciais a fim de que possa viver junto à família, a sociedade e no futuro ao exigente mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, os problemas de aprendizagem constituem uma situação real presente nas instituições escolares. Portanto, é necessário que todos os envolvidos com questões educacionais realizem pesquisas que possibilitem conhecer cada vez melhor as relações entre os problemas de aprendizagem. Assim, sabe-se que está longe de se apresentar ideias conclusivas sobre a Neurociência, pois é uma ciência em constante evolução que muda a cada instante, por isso faz parte de um processo trabalhoso e que deve ser realizado a médio e longo prazo. Acreditar que a dificuldade de aprendizagem é responsabilidade exclusiva do aluno ou da família, ou somente da escola é, no mínimo, uma atitude ingênua perante a grandiosidade que é a complexidade do aprender. Ela traz em sua bagagem, mecanismos que despertam nos profissionais da educação uma motivação no desafio de ensinar, é preciso que se conheça a anatomia e a fisiologia da aprendizagem tendo no educador a função onde o encorajamento e os estímulos positivos possam proporcionar sensação de segurança, otimismo e confiança ao aprendente. Pensar em uma Neuro-educação é pensar no futuro, é um trabalho exaustivo e extenso onde o resultado naturalmente tem como princípio as pesquisas, as buscas das soluções baseadas num trabalho multidisciplinar tendo como estímulo as conquistas já obtidas ao longo do tempo. As respostas encontradas na elaboração deste trabalho são insignificantes em face de sua complexidade, a união de todos, as pesquisas, novas respostas aos problemas apresentados os quais afetam diretamente estudantes, professores, família e sociedade. É necessário encurtar a distância entre as pessoas e a escola, hoje já bem menor assim como são incompletas algumas informações sobre motivos que levam as estatísticas apontarem o crescente número

de crianças com distúrbios e transtornos. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses e a aprendizagem sendo uma atividade social, os alunos precisam de oportunidades para discutir tópicos, o professor deve propor situações em que aceite aproximações e tentativas ao gerar hipóteses e junto com a família o ambiente de estudo deve ser tranquilo, o que encoraja o estudante a expor seus sentimentos e ideias. É necessário que haja uma ampliação dos horizontes da e na escola frente a esta questão. Portanto, devemos priorizar o trabalho Neuropedagógico na escola em especial sobre aspectos preventivos, já que se observa questões extremamente sérias, surgidas no ambiente escolar, seja na relação professor- aluno, escola , família que se houvesse uma intervenção prévia ao problema talvez não se prolongasse e nem tampouco se agravaria a ponto de impedir o desenvolvimento social da criança.



ADRIANA ALVES DE OLVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Caetano 2011; Pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana 2014; Pós-graduada em Estética e História da Arte pela faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana 2017; Professora de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso (2008). As Inteligências Múltiplas e seus estímulos. 14ª edição. São Paulo: Papirus ed.

COIMBRA, Ligia Martha da costa coelho, Educação Integral em tempo integral, Estudos e experiência em processo, Ed.Alii Ltda, 2009.

COSETE, ramos, despertar de um gênio, aprendendo com o cérebro, Ed. Qualitymark, 2009

_____Mentes que mudam. A arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Porto Alegre: Artmed; 2005.

LENT, Roberto. Neurociência da Mente e do Comportamento. RJ: Guanabara Koogan, 2008.

LENT, Roberto. Cem Bilhões de Neurônios: Conceito Fundamental da Neurociência. Rio de Janeiro: Vieira & Lent Casa Editorial, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

RAMOS, Cosete (2002). O Despertar do gênio: aprendendo com o cérebro inteiro. Rio de Janeiro: Qualitymark ed,

QUEIROZ, Florence Alves Pereira de. As Contribuições da Neorociência para a educação escolar.

RELVAS, Marta Pires. Neurociências e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 2 ed. RJ: Wak, 2008.

_____ Marta Pires (2009). Neurociência e Transtornos de Aprendizagem. 3ª edição. Rio de Janeiro: Walk ed.

_____ Marta Pires. Neurociência e Educação, potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009

_____ Marta Pires. Fundamentos Biológicos da Educação: Despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009 STERNBERG,

RIESGO, RUDIMARDOS SANTOS (2007). Transtornos da Aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed ed.

PORTO,Olivia, Bases da Psicopedagogia, diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem, Ed. Wak, 2007.

_____Psicopedagogia Institucional, teoria e prática e assessoramento Psicopedagógico, Ed, Wak 2006



A ARTE NAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

RESUMO: Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tem como objetivo escrever sobre a arte nas necessidades educacionais especiais. A arte é um instrumento pedagógico e terapêutico. Seus recursos expressivos conectam o mundo interno e o mundo externo do indivíduo por intermédio da simbologia. A arte é uma linguagem artística como base da comunicação, sua essência é a criação estética, tendo a elaboração artística em prol da saúde e da educação. O papel da arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da arte em todo seu contexto, destacando as possibilidades de aprendizagem. Pretende-se com este trabalho que se conheça a arte na educação, a história da arte, a arte terapêutica e a arte na inclusão.

Palavras-chave: Arte; Arte Terapêutica; Necessidades Educacionais Especiais; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A arte é entendida como uma atividade humana ligada as manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada a partir da percepção, da emoção e das ideias, com o objetivo de estimular essas instâncias da consciência e dar um significado único e diferente a cada obra criada, a partir de uma grande variedade de meios e materiais, como a arquitetura, a escultura, a pintura, a escrita, a música, a dança, a fotografia, o teatro e o cinema.

A arte vai muito além de uma técnica prazerosa, pois ela permite uma maior sensibilidade para com o mundo que nos cerca, tornando-se uma grande aliada no tratamento das doenças e na aprendizagem.

O conhecimento de teorias e técnicas artísticas visa à aplicação da arte na área da saúde, da educação e nos possibilita a discussão dos seus aspectos genéricos no processo psicoterapêutico.

Considera-se que no início da civilização a arte tinha funções mágicas e rituais, mas ao longo dos séculos e das diferentes culturas mudaram o seu conceito e função, adquirindo componentes estéticos, sociológicos, lúdicos, religiosos, morais, experimentais, pedagógicos, mercantis, psicológicos, políticos e ornamentais, entre outros.

Eu como professora percebo o grande interesse dos alunos pelas atividades de artes, por isso senti motivada a escolher este tema e pesquisar sobre a arte na educação inclusiva.

A experiência artística é um exercício de sensibilidade, onde as vivências têm significados e conteúdos e pode ser estimulada por meio de práticas pedagógicas, que se constroem com as interações entre o fazer, conhecer e exprimir, o processo de criação e as concepções de linguagem.

O objetivo deste trabalho é aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos sobre a arte nas necessidades educacionais especiais, visando uma reflexão sobre a ação artística, terapêutica e educacional da arte.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

Segundo MAIA (2011) a aprendizagem é um foco constante de pesquisas em educação. A preocupação não envolve apenas como se aprende, mas como se ensina também.

Os conhecimentos sobre como esses dois processos podem ser melhorados fazem parte do trabalho de educadores, os métodos, as estratégias e os estilos de ensinar e aprender serve de base para o processo educacional.

PAÍN (2000) cita a aprendizagem como um importante processo que nos permite vivenciar a transmissão do conhecimento de um que sabe, para o outro que vai tornar-se sujeito e desenvolver sua subjetividade pelo fato de estar em processo de aprendizagem.

Escrever bem e produzir textos corretos e escritos adequadamente são resultados tanto da leitura quanto da possibilidade de pensar e conversar sobre o ato de redigir.

As propostas pedagógicas renovadoras para o processo de aprendizagem da leitura e da produção escrita, embora possam objetivar um rompimento com os modelos

antigos, baseiam-se em experiências passadas e não desconhecem os modelos anteriores, apesar de muitas vezes pretender em rejeitá-los.

Até meados do século XVIII, os alfabetizadores utilizavam-se do método sintético de alfabetização. Nessa metodologia, partia-se dos elementos não significativos da língua: o fonema e a sílaba, por meio dos quais o aluno aprendia a palavra. Em ordem de complexidade, entenda-se complexidade do ponto de vista do professor, passava-se à frase e ao texto.

A partir daí e até o início do século XX, o método global propõe uma oposição ao método sintético. Em um movimento inverso, essa abordagem analítica parte dos elementos significativos, a palavra, a frase, o texto e, numa operação inversa de análise, a palavra se segmenta em seus elementos menor e se desprovidos de sentido.

Nessas duas abordagens, o que importa é a correspondência entre o som e o sentido e tanto uma como a outra acabam por silabar as palavras. Sendo enfoques diferentes de uma mesma metodologia, ambos os caminhos foram e ainda são duramente questionados.

Apesar disso, arrebanharam defensores e deixaram suas marcas. Durante séculos a abordagem sintética, que apresentava a língua aos educandos como um objeto externo a eles, estabeleceu como regra geral a obediência às fases, do mais simples, considerado como sendo as letras, para o mais complexo, o texto: só se passava para uma nova fase se a anterior estives se dominada. Antes de ler, o aprendiz deveria conhecer bem o alfabeto e analisar a língua escrita.

A partir do século XVIII, após o aluno ter aprendido as letras do alfabeto, a proposta era ensinar a seguir a sílaba, não sendo mais preciso aprender antes o BE+A=BA, JOTA+ A=JA, que era como se usava até então.

O método silábico surgiu para resolver os problemas do método fônico e tinha como base as sílabas prontas, que combinavam para formar palavras. Assim, o método da silabação não se confunde com o fônico.

O interesse pelo o processo de ensino surgiu e cresceu quando se encarou a necessidade de ensiná-la a grandes massas. Evidentemente, o uso de métodos e processos de ensino adequados às situações específicas de grupos de alunos facilita a aprendizagem.

No final do século XIX, surge a reação contra os postulados desse método, então passando a ser considerado por muitos educadores como mecânico, artificial e não funcional, e a ser acusado de não levar em conta a psicologia da criança. Era o ensino global, trazendo as palavras-chave, que deveriam ser conhecidas do aprendiz. Os argumentos usados pelo método analítico para se contrapuser ao já tradicional método sintético, eram a desconsideração do primeiro pelo significado do texto no início da aprendizagem e a ideia de que a palavra (e não seus componentes) é que poderia ser mais facilmente reconhecida. Nesse movimento de oposição, alguns autores lançaram a ideia de que ler é mais importante do que apenas decifrar as palavras, de que o sentido teria mais importância do que o som,

enquanto outros autores apregoavam que a análise das palavras deveria ocorrer mais precocemente. Era o advento do método eclético, ou analítico-sintético.

As discussões entre os simpatizantes dos métodos sintético e analítico foram acirradas por volta do início do século XX. Houve até malogradas tentativas de se estabelecer a obrigatoriedade de adoção do método analítico, então considerado o melhor por educadores de ponta, mas dessa discussão resultou o estabelecimento da liberdade de cátedra nas escolas, lugar privilegiado, mas não exclusivo, onde ocorria e tem ocorrido a alfabetização, quanto à escolha do método de ensino da leitura e da escrita a ser adotado.

Para a maioria dos autores o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que ele realiza num determinado grupo cultura a partir da interação com outros indivíduos, isso significa que o ambiente em que estamos inseridos e as pessoas com quem convivemos são aspectos imprescindíveis para o nosso desenvolvimento pleno. A criatividade como parte do desenvolvimento psicológico é um processo que acompanha o ser humano em toda a sua existência.

Trazer o foco de entendimento do processo ou fenômeno psicológico para a relação estabelecida num contexto sociocultural possibilita um trabalho de síntese, integrando a criança e o adolescente como corpo e mente ser biológico e social, membro de uma espécie e participante de um contexto histórico.

Os aspectos psicológicos, as contribuições da psicologia evolutiva, educativa e social em diferentes abordagens fundamentam os conceitos e ampliam esse fenômeno complexo. Os conceitos da neuropsicolgia, defendendo a teoria que o cérebro é um órgão combinador, criador e capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas, utilizando a memória e suas subdivisões, fortalece o potencial criador como emergente na atividade humana.

Vygotsky (1987) diz que no processo de aprendizagem a criatividade é definida como uma criação humana provocadora por algo novo seja por reflexo de algum objeto do mundo exterior ou por determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que pode se manifestar somente no ser humano.

A ARTE NA ESCOLA

A arte na escola tem um papel fundamental na construção de um indivíduo crítico, fornecendo-lhe experiências que o ajude a refletir, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão questionadora do mundo que o cerca.

De acordo com Derdyk (2000) a criança é um ser global e mescla suas expressões, canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala.

Segundo os PCNs (1998) a arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relação entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão

mais significativa das questões sociais.

É necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, lembrando que a infância é a época das descobertas, das aventuras e magias. Portanto, o professor deve oferecer condições que estimule a criatividade, a pesquisa e a criação, fazendo com que a criança perceba e valorize os hábitos, costumes e o modo de pensar e agir de outros povos. O desenho é para ela um campo imaginário e sonhador.

Nós, educadores, precisamos estar atentos e considerar a individualidade de cada educando, levando-se em conta a fase de desenvolvimento do trabalho artístico de cada um. Afinal, a expressão gráfica da criança varia com a idade, o meio, os estímulos e as vivências próprias.

O processo de construção na infância se dá de forma mais agradável, divertida e integrada com a valorização do brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas auxiliam diretamente no desenvolvimento de sua expressão, nas relações afetivas com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Segundo Derdyk (2000) a criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. Se envolvermos a criança num contexto social e conseguirmos organizar as ideias para que ela invente, crie e construa a linguagem da arte ela se fará presente na Educação Infantil.

É fundamental que a criança, desde bem pequena, seja estimulada a desenvolver sua autoestima, a autonomia, segurança, confiança e prazer por intermédio das atividades de arte.

Música também é arte. Ao utilizar a música na educação o professor deve estar ciente dos objetivos que deseja atingir, conforme a necessidade educacional de cada aluno.

O professor poderá trabalhar canções, brincadeiras e jogos cantados, canções de amor, de fraternidade, de solidariedade, de alegria e tantas outras canções existentes no nosso Brasil, incluindo todos os alunos.

Precisamos facilitar a inclusão desses alunos no mundo da música.

Os sons estão constantemente interagindo com o ser humano, em todos os lugares, inclusive nas escolas, onde a música deve ocupar um lugar de grande importância, como fator cultural, como fonte de prazer estético e como capacidade de domínio dos seus elementos constitutivos, o som, o ritmo, a melodia e a harmonia (DALBEN, 1991, p. 19-20 apud DONATONE, 2011).

A música, além de sua finalidade de arte pura, também é promotora da fraternidade e compreensão entre os homens. Estimuladora de seus valores éticos e sociais. Mas, se destaca como sendo o setor da educação que estimula, de maneira especial, o impulso vital e as mais importantes atividades psíquicas humanas: a inteligência, à vontade, a imaginação, e principalmente a sensibilidade e ação (SNYDERS, 1994, p. 103 apud DONATONE, 2011).

Ao incluir uma atividade musical no seu planejamento, o professor deve estar

consciente “do que” deseja dar, “do porque” vai dar, isto é dos objetivos que deseja atingir, “a quem” vai dar, tendo em vista as possibilidades e necessidades dos alunos, e “como” vai dar, lançando mão de técnicas e recursos didáticos que lhe permitem alcançar com êxito os objetivos a que se propõe.

A utilização da música como recurso didático para o ensino das demais disciplinas tem provocado atualmente a atenção de vários professores (SNYDERS, 1994, p. 104 apud DONATONE, 2011).

A partir do momento em que o professor se conscientizar das vantagens que a música traz para o ensino aprendizagem, ele deve se utilizar deste recurso para um melhor desenvolvimento do conteúdo. Pois um mesmo conteúdo pode e deve ser apresentado e desenvolvido de diversas maneiras, o que irá facilitar tanto a aprendizagem do educando como enriquecer a experiência do educador (SNYDERS, 1994, p. 105 apud DONATONE, 2011).

Há entre as pessoas um grande interesse pela música. O samba e as canções populares são uma parte importante na vida do povo brasileiro. O folclore musical talvez seja um dos mais ricos do mundo.

Devemos aproveitar esse grande interesse que a música desperta no aluno para utilizá-la de modo eficiente durante nossas aulas, buscando sempre estabelecer um clima harmonioso, despertando assim no aluno o gosto pelas aulas (SNYDERS, 1994, p. 106 apud DONATONE, 2011).

Não se pode negar que a música é um aspecto significante da cultura. Ela tem seu lugar na religião, nas cerimônias cívicas, no lar e na escola, além de ser a essência do rádio, televisão e cinema.

Se considerarmos educação como o meio de ensinar as pessoas a fazerem melhor aquilo que fariam de qualquer forma, então a música será um ótimo instrumento para estimular aqueles que participam do dia-a-dia escolar (SNYDERS, 1994, p.15-23 apud DONATONE, 2011).

A música também é promotora da fraternidade e compreensão entre os homens. Estimuladora de seus valores éticos e sociais. Mas se destaca como sendo o setor da educação que estimula de maneira especial, o impulso vital e as mais importantes atividades psíquicas humanas: a inteligência, à vontade, a imaginação, e principalmente a espiritualidade e o amor. Nisto está sua peculiaridade, pois reúne harmoniosamente, conhecimentos, sensibilidade e ação (SNYDERS, 1994, p. 106 apud DONATONE, 2011).

A arte visual é também muito apreciada. A área da arte visual é extremamente ampla e abrange qualquer forma de representação visual, ou seja, cor e forma.

Consideram-se artes visuais a pintura, desenho, gravura, fotografia e cinema, a escultura, a instalação, a arquitetura, a novela, web design, a moda, a decoração e o paisagismo.

Outras formas visuais dramáticas costumam ser incluídas em outras categorias, como teatro, música ou ópera, apesar de não existir fronteira rígida, a arte corporal e a arte interativa ou mesmo o cinema e o vídeo-arte, entre outros.

As artes que normalmente lidam com a

visão como o seu meio principal de apreciação costumam ser chamadas de “artes visuais”.

A ARTE NO AUTISMO

As artes visuais, a música, a dança e o teatro são terapias complementares que melhoram as condições de vida das crianças com autismo e outras formas de atraso no desenvolvimento. Tais processos criativos servem de ponte comunicacional com a criança autista.

De acordo com a AATA - Associação Americana de Arte terapia a arte é um processo criativo para melhorar o bem-estar físico, mental e emocional dos indivíduos, focalizando, sobretudo, a resolução de conflitos e problemas, o desenvolvimento das habilidades interpessoais, o controle do comportamento, a redução do estresse, o incremento da autoestima e da autoconsciência.

No caso específico das crianças autistas e com dificuldades de aprendizagem, a arte gera benefícios cognitivos e sociais. De fato, algumas pesquisas demonstraram que a criação artística promove a comunicação entre os dois hemisférios do cérebro, o direito que armazena memórias gráficas, e o esquerdo, que controla a capacidade verbal. Portanto, uma pessoa com uma condição especial pode ter uma capacidade maior de articular verbalmente uma experiência depois de se expressar por meio de uma obra de arte.

No aspecto social, as sessões de arte terapia em grupo oferecem às crianças autistas uma oportunidade de socializar em um ambiente seguro, onde possam se expressar livremente. Nesses encontros com a arte, as crianças também descobrem que não são as únicas e que existem outras pessoas com problemas similares aos seus. Desta forma, sentem-se mais conectados com seu entorno.

Para Erin Brumleve, a arte também reduz a fadiga, a depressão, a ansiedade, a dor e o estresse. Desta forma, a criança canaliza sua energia, habilidades e desafios para o trabalho artístico, e não para si mesmo ou a família.

Uma das entidades que promove esse tipo de terapias alternativas é a VSA, a Organização Internacional de Arte e Deficiência, administrada pelo Centro de Arte Dramática John F. Kennedy, com sede em Washington DC, Estados Unidos.

Esta organização provê educação artística e acesso à arte a pessoas com deficiência. A cada ano, sete milhões de crianças, jovens e adultos participam de seus programas, por meio de uma rede nacional.

A arte tem como principal objetivo atuar como um catalisador, favorecendo o processo terapêutico, de forma que o indivíduo entre em contato com conteúdos internos e muitas vezes inconscientes, normalmente barrados por algum motivo, assim expressando sentimentos e atitudes até então desconhecidos.

A arte resgata o potencial criativo do homem, buscando a psique saudável e estimulando a autonomia e transformação interna para reestruturação do ser.

A ARTE NAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Pode-se utilizar o desenho, a pintura, a escultura, a modelagem, o teatro, a dança e outros recursos de expressão para o autoconhecimento, a suavização de sintomas, o tratamento de doenças e na inclusão das pessoas que têm necessidades educacionais especiais.

Enquanto em outras formas de tratamento, como a Medicina, o paciente relata ao profissional que o está atendendo o que o incomoda ou aflige, na arte ele as expressa por meio das atividades artísticas de sua preferência.

O processo de criação e a relação que estabelece com elas e com a arte terapeuta é que vão lhe permitir se conhecer melhor e evoluir.

A cada desenho ou modelagem, o conteúdo da pessoa toma forma e ela sente que pode transformar suas aflições e suas angústias em cor e movimento, em uma obra de arte, assim ele suaviza e aprende a relacionar com situações que antes lhe aprisionavam, ele descobre que pode criar novas maneiras para lidar com os problemas.

Os autores definem a arte com conceitos semelhantes no que diz respeito à auto expressão. A arte livre, unida ao processo terapêutico, transforma a arte uma técnica curativa, sua essência é a criação estética e a elaboração artística em prol da saúde.

O uso de recursos artísticos com finalidades terapêuticas teve início no século XIX, pelo médico alemão Johann Christian Reil, contemporâneo de Pinel. Este profissional estabeleceu um protocolo terapêutico, com finalidade de cura psiquiátrica onde incluiu o uso de desenhos, sons, textos para estabelecimento de uma comunicação com conteúdos internos. Estudos posteriores traçaram relações entre Arte e Psiquiatria, um profissional que também utilizou o recurso da arte aplicado à Psicopatologia foi Carl Jung, que passou a trabalhar com o fazer artístico, em forma de atividade criativa e integradora da personalidade:

O austríaco Sigmund Freud criador da Psicanálise, já apontava o papel da arte no processo terapêutico. Mas foi o psiquiatra suíço Carl G. Jung (1875-1961) quem, no começo do século XX, começou a usar a arte como recurso terapêutico com os próprios pacientes. Também colaborou para o estabelecimento da arte na terapia o pediatra e psicanalista inglês

Donald Winnicott na primeira metade do século XX, e o médico Osório César e a psiquiatra Nise da Silveira (1906 - 1999) desenvolveram a arte terapia em hospitais psiquiátricos, hoje é usada em todo o mundo.

Pode ser usada por qualquer pessoa que queira se aperfeiçoar e rever problemas como baixa autoestima, dificuldades de relacionamento interpessoal, angústia, estresse e ansiedade. Pode aliviar sintomas de doenças, como câncer e vitiligo, e promover mais qualidade de vida.

Pode ser usada também no tratamento de crianças e adolescentes autistas, psicóticos, neuróticos, hiperativos e portadores de dificuldades de aprendizagem, na recuperação de quem sofreu traumatismos ortopédicos ou cerebrais e em outras situações.

Segundo Barbosa (2008 citado por MAIA, 2011) a prática da arte educação inclusiva deve considerar as várias formas de arte, desafiando os limites convencionais e expirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de uma maior participação social da pessoa incluída.

A educação com artes visuais tem o poder de trabalhar as percepções do aluno especial, essa característica é fundamental para o seu processo de ensino e aprendizagem.

É necessário que tanto a escola, quanto o professor esteja em processo de formação multidisciplinar ao trabalhar a arte meio de ação educacional.

Na escola, o ensino de arte constitui-se em um espaço e tempo curriculares em que os professores e alunos se dedicam metodicamente à busca e aquisição de novos saberes, especificamente, artísticos e estéticos.

Além disso, as vivências em arte visuais, praticadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, são consideradas pontos de referências para o desenvolvimento de novas habilidades e saberes básicos, significativos e ampliadores de suas sensibilidades e cognições a respeito da arte.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este trabalho relatou a arte na educação, a história da arte, a arte terapêutica e a arte na inclusão assim foram possíveis concluir a importância da arte na área da saúde e da educação e especialmente na educação inclusiva.

Os processos de aprendizagem e as dificuldades apresentadas nesse processo deixam de focalizar somente o aluno e o professor isoladamente e passa a ser visto como um processo de interações entre ambos e o sistema educacional, onde inúmeras ações da arte podem ser usadas como instrumento facilitador da aprendizagem.

Para Paín (1992) o sujeito que não aprende não realiza nenhuma das funções sociais da educação, acusando sem dúvida o fracasso da mesma, mas sucumbindo esse fracasso.

A educação atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem dos alunos, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. É nesse contexto que o fazer artístico pode se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio da aprendizagem dos alunos.

Segundo Roberta Puccetti (2005) refletir sobre o papel da arte na educação nos remete à estética, à experiência estética (conhecer, fazer e exprimir), à arte como linguagem e a relação que desempenha na formação humana, também na educação especial. Isso implica em refletir sobre os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da arte, enquanto conhecimento sistematizado e suas implicações em relação ao ensino. Tarefa complexa nesta área, pois de modo geral, ainda encontramos uma prática educativa no ensino de arte não comprometida com os fundamentos teóricos, consubstanciada epistemologicamente, na qual o fazer não esteja associado à inspiração, aos dons especiais, idealizada como mera atividade,

descomprometida com a formação do ser humano integral, insistindo numa reducionista, que limita o acesso.

Pode-se considerar, portanto, que as atividades de artes desenvolvidas no âmbito educacional, enquanto recursos de aprendizagem contribuem positivamente no desenvolvimento das pessoas que têm necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente procedeu-se um levantamento bibliográfico sobre as ideias postuladas acerca do tema a ser estudado.

A bibliografia conseguida foi consultada e estudada exaustivamente. Ao final do estudo foi feita uma síntese das principais contribuições dos autores no nível educacional.

Assim foram estabelecidas quais as aplicações das ideias dos autores estudados poderiam ser aproveitadas no âmbito da educação especial.

Finalização, apresentamos nesta monografia o resultado do trabalho da pesquisa realizada e as possíveis aplicações práticas que pode-se aferir em nosso trabalho pedagógico, usando a arte, com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais.



ADRIANA TATIANA AGUIAR MARQUES ROSOLEN

Graduação em Educação Física pela Universidade Bandeirante São Paulo (2003); Graduada em Pedagogia pela Uninove (2015), Especialista em Educação Especial pela Faculdade UNESP (2017); Professora de Ensino Fundamental I, na Emef Vila Munck e Professora de Educação Física na Emef Rachel de Queiroz.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C.D. Oficina criativa e psicopedagogia. São Paulo, Mestre Joe, 1989.

ANTUNES, Celso. Jogos para Estimulação das Múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

DERDYK, E. O desenho da figura humana. São Paulo: Zouk, 2010.

FARIA, A. R. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FERNANDEZ, A. A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. FERREIRA, 2008

FONSECA, V. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, M. C. A História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MAIA, W. G. Os benefícios do ensino de artes visuais para a educação especial do ensino fundamental de Sena Madureira-AC. Brasília: Sena Madureira, 2011.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1980.

OLIVEIRA, Z. M.R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problema de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

QUEIROZ, T. PROUS, A. Arte pré-histórica do Brasil. BH. 2007.

PUCCETTI, R. Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. Cadernos. 2005.

REGO, T.C. Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes,1997.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.



EDUCAÇÃO ESPECIAL. MAIS QUE UM DIREITO. RESPEITO!

RESUMO: A educação escolar deve atender a todos os educandos indescritivelmente, se preparando para recebê-los em um contexto de respeito, tolerância e paciência, adequando-se às necessidades que serão apresentadas. Pensemos que todos os indivíduos não nascem iguais, possuem suas limitações e especificidades, portando cada educando tem o direito a uma educação de qualidade e a forma como esta educação será alcançada vai depender da maneira como será trabalhada primeiramente nos educandos que possuem deficiência. No contexto escolar a conscientização dos profissionais é prioridade no processo de inclusão. É certo que a aprendizagem ocorre desde o momento do nascimento e se prolonga, ou seja, é contínua e constante ao longo de toda a vida. A aprendizagem ocorre em diferentes contextos e realidades: na família inicial, com a mãe e pai, com os pares, em uma nova família, na escola, em momentos recreativos, espaços de formais e informais. Ela precisa ser entendida como a superação de enigmas. É aquilo que desafia o que já se sabe e que é instigado no desejo de superar. É importante compreendermos que toda pessoa que possui alguma deficiência possui também uma capacidade e esta está dentro dos seus limites de realização, de vencer os obstáculos, de superação de conceitos dentro da nossa sociedade. A educação especial se torna significativa quando é trabalhada por profissionais que estão preparados para receber educandos com deficiência, respeitando seus tempos e ritmos de aprendizagem e fornecendo subsídios para que a construção do conhecimento aconteça de forma respeitosa, clara, objetiva e prazerosa.

Palavras-chave: Especial; Inclusão; Família; Escola; Conhecimento.

O QUE É EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Este artigo visa o entendimento e compreensão sobre a Educação Especial no Brasil e sua importância para os educandos com deficiências.

A Educação Especial é o ramo da Educação que trata do atendimento e da educação escolar das pessoas com deficiência.

Esta educação se dá, preferencialmente, por meio de escolas regulares garantindo o respeito aos diretos assegurados, por lei, de uma educação de qualidade que contemple a educação escolar igualitária e promova o convívio com outras pessoas em um movimento de inclusão.

Na Educação Especial o ensino é determinado por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, priorizando uma educação formal aos educandos que apresentam diferenças e deficiências, respeitando seus limites, ritmos e tempos de aprendizagem.

O objetivo primordial da Educação Especial é de assegurar ao educando o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho dentro de um currículo funcional que o inclua em uma sociedade consciente das suas necessidades e particularidades, promovendo o respeito frente as suas dificuldades para que as mesmas não sejam empecilhos de uma vida plena como cidadão.

Necessitamos compreender que as pessoas com alguma deficiência são seres humanos e como tal possuem sentimentos, anseios, vontades e sonham com o futuro. Nesse sentido entendemos que a escola tem o compromisso de introduzir e, consequentemente, incluir o educando no mundo social, cultural e científico, independente das suas deficiências, diferenças e dificuldades, promovendo acesso à educação e que esta seja igualitária a todos.Encontramos ainda muitas resistências e barreiras para que a inclusão aconteça satisfatoriamente de forma a contemplar e trabalhar as necessidades de cada um.

A educação especial deve prover e assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular, respeitando as especificidades de cada um. Os recursos didáticos e pedagógicos precisam eliminar barreiras que são encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

As barreiras arquitetônicas dos prédios escolares precisam passar por adequações para que as pessoas com deficiências tenham acessibilidade e não fiquem excluídos dentro do ambiente escolar.

Faz-se necessário assegurar condições para que a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino seja realizada e não haja interrupção do processo.

Garantir a formação continuada dos professores que estão realizando o trabalho no atendimento educacional especializado (AEE) é ter a preocupação com uma educação que atenda as necessidades de cada educando.

As salas de recursos multifuncionais devem ser implantadas nas escolas devendo estar dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos que contemplem a aprendizagem dos educandos

e respeitando as deficiências.

Pensemos na educação especial com os mesmos objetivos da educação em geral, sendo o diferencial, que há um atendimento voltado para as deficiências individuais dos alunos e uma preocupação latente em fazer valer os direitos de uma educação com o objetivo de suporte e apoio, auxiliando o processo de ensino, aprendizagem e de inclusão social ao educando com deficiência em conjunto com a sala de aula regular.

A FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA

A família é um conjunto de pessoas que se encontram unidas e ligadas por laços de parentescos, sejam eles por afinidade, iniciando-se pelo casal (pai-mãe) e consanguíneos que é a filiação entre pais e filhos. Nessa ligação familiar encontramos a relação que envolve o amor, o afeto, o cuidado e contam com regras e normas para seu pleno funcionamento. Formar uma família é estar ciente das responsabilidades em cuidar, criar, educar e preparar para a vida os filhos que dessa família virem a nascer.

O casal ao pensar em gerar uma criança pensa em uma vida normal projetando no futuro toda a ânsia de uma relação familiar harmoniosa e feliz. Ao receber o diagnóstico de uma deficiência na criança que vai nascer ou que já nasceu há o comprometimento de toda a dinâmica vivida e pensada para esta criança. Acontece, muitas vezes, o choque familiar porque nesse momento muitos pais passam a ter a sensação de terem fracassado na gestação do filho. A família necessita imediatamente que o vínculo afetivo com o filho seja trabalhado para que entendam que a situação familiar deverá estar alicerçada e amparada com a orientação de profissionais adequados que serão capazes de diminuir as ansiedades e bloqueios que podem vir a acontecer.

Os profissionais trocam experiências e conhecimentos com os responsáveis pela criança e utiliza-se de ações que realizadas com determinação e responsabilidade pela família fazem com que a aproximação com o filho seja mais intensa favorecendo para que a afetividade e solidariedade caminhem juntas.

Entre a família, os profissionais e pessoas que irão lidar trabalhar e assistir a criança com deficiência deve ser estabelecido uma relação de confiança e de parceria nas atividades desenvolvidas, para que as mesmas sejam satisfatórias. Isso é muito importante, porque a família estará passando por um momento e, posteriormente, por um processo de diversas fases e levará um tempo até que a vida familiar esteja organizada.

A aceitação do diagnóstico resulta na reorganização da estrutura familiar e permite que a criança seja assistida e acompanhada por especialistas que farão o trabalho, estimulando a criança de acordo com a deficiência apresentada.

Dessa maneira há a superação do choque inicial e a família percebe que o amor é o fator fundamental que os ligará para sempre.

A família deve acompanhar e ser presente na inclusão escolar para que possa conhecer o processo e que este lhe possibilite aprendizagens que farão parte da vida da criança fora do contexto escolar.

Os afetos parentais não podem ser excluídos pois fazem parte dos processos afetivos e permeiam pensamentos e atitudes dos pais no contexto da interação com os filhos e isso é importante ser considerado na vida familiar e deve ser estender para a vida escolar.

As interações familiares são fortes influências no desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes porque marcam a vida e se tornam relevantes no desenvolvimento da personalidade dos filhos. O diálogo, a confiança, o respeito e o afeto criam ambientes favoráveis a uma vida harmoniosa, onde a família se torna o porto seguro para discutir, resolver e decidir sobre as situações que poderão surgir.

Quanto mais as famílias adotarem uma postura democrática na qual há para os filhos a orientação por meio de uso das regras e da razão mais respeito e confiança haverá.

Quando há em uma família uma criança com deficiência há também as dúvidas e medos que assolam a vida e podem, inicialmente, desestruturar a base familiar, neste sentido é necessário compreender que educar deve ser feito com amor e respeito pela criança, compreendendo suas limitações e buscando meios para ajudar na melhoria e superação das dificuldades, exigindo da sociedade em geral e da esfera educativa a atenção, dedicação e o profissionalismo necessário para que a criança seja parte integrante da sociedade propriamente dita e da vida como um todo.

A ESCOLA E O CONHECER PARA AGIR

A escola é a continuidade de uma vida inclusiva social. É nesse momento em que os pais chegam à escola, que a mesma deve compreender e respeitar os anseios da família.

A criança com deficiência precisa ser acolhida de forma carinhosa, respeitando sua(s) deficiência(s), eliminando qualquer tipo de barreira que possa vir a acontecer e que prejudique a inclusão e aprendizagem dela.

Devemos pensar que a escola é um lugar de aprendizagem e que se todos os educandos estão dentro dela estão para aprender. Isso não pode ser diferente com uma criança que possui alguma deficiência. A escola trabalhará a inclusão social, a qual já deverá ter sido iniciada pela família na própria família, nos grupos recreativos, religiosos e nos passeios realizados.

A função primordial da escola é ensinar o que o educando pode aprender e a maneira como essa aprendizagem se fará será por meio de atividades diferenciadas, diversificadas e que atendam as deficiências, anseios e expectativas do educando. Para que a escola seja compreendida como uma escola para todos, se faz necessária a construção de uma escola onde todos aprendam independentemente das diferenças que existem em cada ser humano.

A escola inclusiva é aquela que se preocupa e realiza uma grande reflexão no planejamento das atividades a serem trabalhadas durante o ano letivo e pensa no educando com deficiência de maneira

a incluí-lo em todas as atividades que irão acontecer durante o ano. Ela deve inserir/incluir o educando para que o mesmo tenha progresso e possua condições de exercer sua cidadania com dignidade.

É de grande importância que não só os professores sejam capacitados para atender as diversidades, mas todos os funcionários da escola, porque o educando não estará vivendo apenas dentro da sala de aula, ele faz parte do contexto escolar. E para que o atendimento a ele seja satisfatório, todos devem ter conscientização das deficiências, além do conhecimento sobre elas.

Vale enfatizar que os professores precisam ser estimulados a investir no crescimento contínuo da carreira profissional e sempre ter em mente que apropriar-se de conhecimento é a forma mais eficaz de trabalhar as diferenças, e em paralelo saber que a valorização do educando deve acontecer atrelado ao conhecimento ou não das suas capacidades.

Temos a certeza de que a escola tem a responsabilidade de garantir ao educando o direito à educação, não se preocupando e não se atentando a um ensino apenas como transmissão de conhecimentos e sim com a construção desse conhecimento atendendo a todos os de forma igualitária, respeitando as deficiências e especificidades de cada um, incluindo o afeto, o calor humano, a tolerância, paciência e sendo uma escola com um ensino de qualidade para todos.

A conscientização de uma escola atuante na inclusão é necessária para que todos os envolvidos estejam preparados para lidar com as diferenças, deficiências e diversidades.

A inclusão é muito importante na construção do destino escolar da criança. O professor necessita ter claramente os controles de ajustes de elaboração de um planejamento de ensino que visa organizar, instrumentalizar e operacionalizar todas as ações cognitivas e muitas vezes emocionais do aluno que apresenta deficiência.

Entendemos que a inclusão se mostra como um tripé na vida da criança com deficiência. No canto superior do tripé está o aluno, nos outros dois cantos inferiores encontra-se a família e a escola. Juntos farão com que o olhar inclusivo seja vivenciado e respeitado pela sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família é a primeira sociedade em que uma criança participa e se insere. Esta precisa de muita ajuda de cuidados e orientação quando nela há o nascimento de uma criança com deficiência. A estrutura familiar e a aceitação da deficiência serão o início de uma vida inclusiva para a criança. Receber orientação e apoio de profissionais específicos para o atendimento e acompanhamento da deficiência é importante para desenvolver as potencialidades que a criança possui.

O estímulo, amor, carinho e o estar presente na vida da criança fará dela um ser seguro de seus direitos dentro e fora do seio familiar.

O ingresso na escola e a permanência nela durante o período escolar devem ser marcados pelo respeito, aceitação das diferenças, tolerância e pela aprendizagem dentro das suas especificidades.

A escola e a família precisam estar juntas para que o processo de inclusão seja positivo e para que a inclusão se estenda para fora dos muros da escola, tornando a criança um adulto, respeitado e capaz de viver, estudar e trabalhar como um ser humano digno de seus direitos e deveres.

A educação inclusiva tem o objetivo de acreditar e acolher aquele que necessita de compreensão nos momentos de descobertas de suas próprias diferenças e aceitá-las com naturalidade por meio de mecanismos que atendam as suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.



ADRIANE LUZIA MARTUCCI LIBERATTI

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (1991) Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco (2005), Especialista em Direito Educacional pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (2015), Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2018), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Professora Célia Regina Andery Braga na prefeitura de São Paulo/SP e Professor Adjunto I, atuando como professora do Atendimento Educacional Especializado, na prefeitura municipal de Ferraz de Vasconcelos/SP.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Inclusão muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro. Ed. Wak, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

CAPUCHO, Vera. Educação de Jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo. Ed. Cortez, 2012.

CAVACO, Nora. Minha criança é diferente? Rio de janeiro. Ed. Wak, 2014

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2001.

MAIA, Heber. Necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro. Ed. Wak, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 1ª Ed. São Paulo. Ed. Summus, 2006.

PAULA, Jairo. Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social. 2ª Ed. São Paulo. Ed. Jairo de Paula, 2006.



BRINQUEDOTECAS: UM ESPAÇO PARA IMAGINAR, CRIAR E BRINCAR

RESUMO: Esta pesquisa irá analisar de forma bibliográfica o surgimento das brinquedotecas no Brasil e no mundo, desde sua criação, transformações ocorridas ao longo do tempo, seu papel no desenvolvimento infantil bem como as possibilidades ofertadas por este ambiente tão comum nas escolas nos dias atuais. A organização do espaço e a escolha de materiais, também serão questões abordadas nesta pesquisa. Contextualizar as ações infantis ocorridas dentro das brinquedotecas e a resposta das crianças ao adentrar neste ambiente. Sabendo-se que o brincar, tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais e emocionais das crianças, esta pesquisa elucidará as contribuições da brinquedoteca como um ambiente estruturado, pensado e organizado somente para a brincadeira. Destacamos o papel do professor, como mediador e observador neste processo contínuo de construção e reorganização dos materiais, brinquedos, jogos etc, considerando como aspectos principais a faixa etária das crianças, espaço físico, o tempo, as formas de mediação, a fim de contribuir para um desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Brinquedoteca; Brincadeira; Desenvolvimento; Jogos; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A finalidade deste artigo, é apresentar o surgimento das brinquedotecas sob o ponto de vista teórico e por intermédio de pesquisas bibliográficas, elucidando questões referentes às contribuições deste ambiente estruturado e pensado apenas para o ato de brincar com o que se refere ao desenvolvimento infantil.

O surgimento das brinquedotecas, bem como sua finalidade e funcionamento, ainda gera algumas dúvidas no ambiente que permeia o universo infantil.

Surgida em meados do século XX, a brinquedoteca, é um espaço adequado às necessidades infantis, e suas dependências, possibilitam que a criança experimente a sensação de criar o seu próprio mundo tomando-se por base o modelo que ela tem, ao que lhe fora apresentado pelo adulto.

O espaço na qual a criança brinca, deve oferecer condições favoráveis para o acontecimento das brincadeiras, priorizando o desenvolvimento infantil durante o ato de brincar.

Tendo em vista, que a brincadeira é ação inata da criança e que esta é fundamental para um pleno desenvolvimento do ser humano, a brinquedoteca vem como um ambiente favorável e contribuinte neste processo, já que, em seu espaço são ofertados diferentes materiais, estruturados apenas para esta ação, sem interferências externas.

Brincar é uma atividade natural da criança, em que ela transforma o mundo em que vive, em um mundo somente seu, com as suas necessidades infantis.

Ofertando diferentes brinquedos, instrumentos, jogos e materiais, a brinquedoteca como um espaço amplo para ludicidade, pode ser utilizada de forma livre ou com orientação pelos profissionais que estão envolvidos, seja na escola, ou espalhadas por diferentes espaços culturais, comerciais etc.

CONTEXTUALIZANDO A BRINQUEDOTECA

De acordo com o dicionário Michaelis (2018) “brinquedoteca é um espaço especialmente criado para favorecer a brincadeira, com supervisão de especialista na área, a fim de um enfoque educacional as atividades ali desenvolvidas”.

Com base em diferentes estudos e concepções sobre a infância e a importância da brincadeira, destacamos que inúmeros são os motivos pelos quais a criança brinca. Contudo, alguns deles nós sabemos muito bem quais são: porque é gostoso, dá prazer, faz bem, libera as tensões...

No ato de brincar, os brinquedos são parceiros, oportunizam descobertas, criações, decisões, experimentos, além de outras situações que somente as crianças podem relatar.

O adulto, exerce também um papel de parceria com a criança, em particular, quando organiza um espaço adequado, seleciona materiais e media as ações quando observa uma necessidade.

Estas e outras ações, são atitudes facilitadoras que encontraremos em uma

brinquedoteca. Valendo-se que este é um espaço criado para favorecer as brincadeiras da criança e as interações em grupos.

Criada por volta de 1934, nos anos de grande depressão econômica dos Estados Unidos da América, em Los Angeles, a brinquedoteca inicialmente tinha como objetivo emprestar brinquedos para as crianças de uma escola municipal, que roubavam brinquedos de uma loja situada próxima à escola. O diretor da escola, chegou à conclusão de que as crianças não tinham com o que brincar, e por isto roubavam os brinquedos. Assim, iniciou-se este empréstimo de brinquedos como recurso comunitário.

Contudo, em outros países como a Suécia, as brinquedotecas inicialmente adotaram outros objetivos, o de estimular crianças com necessidades especiais, especialmente crianças excepcionais.

No Brasil, a primeira brinquedoteca oficial foi criada em 1981, na cidade de São Paulo, e abriu as portas para que outros estados também criassem as suas.

Em 1984, criou-se no Brasil a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB), apontada como responsável pelo crescimento da preocupação com o brinquedo e suas finalidades, em todo país.

Partindo dessa necessidade, a brinquedoteca surge como uma alternativa ao brincar infantil. Brinquedoteca "é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico" (CUNHA, 1998 apud ROSA 2010 p. 16).

É importante ressaltar que o aspecto fundamental da brinquedoteca, é o lúdico, e no caso de uma brinquedoteca escolar, pensa-se que o espírito lúdico deve superar a ideia de espaço especifico dentro da instituição, mas, ao contrário, um deve complementar o outro.

A brinquedoteca é mais do que um simples depósito de brinquedos, seu objetivo é estimular a criança a brincar, oferecendo-lhe um acervo de materiais estruturados ou não, contando com a mediação de pessoal treinado para este atendimento.

Além de promover o acesso a brinquedos e brincadeiras, a brinquedoteca, também pode ter como objetivo, o auxílio no tratamento das crianças hospitalizadas, quando instalada em um hospital, por exemplo. Locais públicos frequentados por inúmeras pessoas, como shoppings centers, também podem ter uma brinquedoteca.

A seleção de brinquedos, as instalações, as atividades, o atendimento e os serviços prestados pela brinquedoteca, variam de uma situação para outra, do local onde está situada.

A brinquedoteca pode também ter efeitos positivos para o processo de aprendizado, com o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras que estimulem o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos.

Bem planejadas, as brinquedotecas podem ser ambientes melhores que a própria casa para a criança, uma vez que partem da filosofia da liberdade de escolha, e, em casa geralmente os pais limitam as brincadeiras, em virtude de espaço, determinados brinquedos não são permitidos, interferindo

no que a criança deve ou não fazer com o seu brincar, bloqueando a imaginação e a criatividade infantil.

Nas brinquedotecas mantém-se o clima de criatividade e liberdade, necessários durante a infância. Com o auxílio de brinquedistas, educadoras treinadas para dirigir o lazer infantil sem interferir na escolha das crianças.

Muitos são os objetivos da brinquedoteca, acerca da contribuição para o desenvolvimento infantil, entre os quais podemos destacar que: é um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar, estimula o desenvolvimento integral da criança, valoriza o brincar e as atividades lúdicas, possibilita o acesso a vários tipos de brinquedos e brincadeiras, enriquece as relações interpessoais, com a participação de adultos ou outras crianças nas atividades infantis, empresta brinquedos, desenvolve hábitos de responsabilidade e cooperação entre as crianças e adultos.

De acordo com Nylse Helena Silva Cunha:

"Brinquedoteca é um espaço crido para favorecer a brincadeira. É um espaço onde as crianças (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estimulo a manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem a expressão da criatividade. Embora os brinquedos sejam a atração principal de uma brinquedoteca, ela pode existir até mesmo sem brinquedos, desde que outros estímulos as atividades lúdicas sejam proporcionadas" (1994, p.13).

Oportunizar diversas situações em suas dependências, para que a criança se realize e construa seus conhecimentos, favorecer o equilíbrio emocional, buscar o saber de forma prazerosa e de acordo com os interesses, construir sua personalidade, também são finalidades destinadas a brinquedoteca.

Muitas são as finalidades destinadas a brinquedoteca, porem a maior delas é fazer as crianças felizes, sorrirem, se sentirem-se realizadas (Cunha, 1994).

É possível também dentro das brinquedotecas, ensinar conteúdos escolares, valendo-se dos jogos e brincadeiras como recurso. Contudo, não se deve utilizar a brinquedoteca apenas com este propósito, uma vez que ela foi criada para a diversão das crianças e destinada ao desenvolvimento global e não apenas cognitivo.

Ao chegar em uma brinquedoteca, a criança precisa sentir-se parte integrante deste ambiente, que deve ser muito bem decorado, de forma que chame a atenção de quem entra pela primeira vez, e nunca mais quer sair. Deve ser um lugar mágico, onde se respeita o ser humano criança e o mistério de seu ser, a criança precisa querer voltar, ou um nunca mais sair (Cunha 1994).

As necessidades e características do público a ser atendido, devem ser os fatores mais importantes a influenciar a decoração do ambiente e escolha dos materiais, estes aspectos devem ser observados com cuidado no processo de planejamento e implantação da brinquedoteca, e também, o treinamento da equipe que vai trabalhar e as atividades que serão realizadas.

O espaço ocupado pela brinquedoteca pode ser simples ou sofisticado. O importante

é que mediante as instalações, móveis, decoração e disposição dos brinquedos, as crianças sintam vontade de brincar, e de se expressar individualmente ou em grupos, estimulando a criatividade e a prática social.

O faz de conta, é uma das brincadeiras em que mais se faz presente a representação e a troca de papéis, nele a criança incorpora um personagem que lhe é significativo, contribuindo para um aprendizado maior sobre suas relações pessoais, seu eu e o outro.

No período entre 1 e 3 anos de idade, a criança desenvolve a atividade do faz de conta e a imaginação, sempre tendo como referência a realidade desta ação.

Dentro das brinquedotecas, o faz de conta é com certeza a brincadeira mais vivenciada da criança, porque é um espaço que lhe oferece diversidade de criação, representação e interação.

Ao criar uma situação imaginária no faz de conta, a criança cria uma trama, originada socialmente, elaborando outras formas de pensar a realidade, vivenciando outro papel social que não é o de ser criança.

Nas brincadeiras e também nos jogos, a criança recria muitas situações que ela observa na sua interação com o mundo adulto, e reflete esta observação no brincar, com formas diferentes, mas, sempre interligadas com a realidade que lhe são apresentadas pelo adulto.

Quando utiliza o faz de conta, a criança, experimenta outra identidade, de forma que esta pode apropriar-se ou um desprender-se do que lhe agrada ou não, experimentando também diversas formas de pensar e agir, ampliando seus conhecimentos sobre a vida adulta e os diferentes papéis que ela poderá ou deverá exercer dentro da sociedade na qual se insere.

Além de objetos que oportunizem o faz de conta e as inúmeras brincadeiras da criança pequena, na brinquedoteca deve haver também o espaço para as crianças maiores, com jogos que oportunizem o desafio e a competição tão pertinente no universo infantil.

Na idade que compreende a entrada no Ensino Fundamental, por volta dos 7 anos, a criança começa a se interessar-se mais pelos jogos com regras, e aos poucos vai desfazendo-se do faz de conta, agora seu desejo maior está em vencer os jogos com regras e obstáculos.

Muito mais do que divertir, os jogos com regras e que exigem sorte, como damas, loterias, etc, fascinam as crianças, porque imitam muito da realidade que será enfrentada por eles mais tarde na vida adulta.

Jogar permite o exercício de situações que serão vivenciadas posteriormente, como ganhar e perder, tomar decisões importantes e até mesmo decidir qual caminho seguir diante de um obstáculo.

Assim como as brincadeiras, os jogos também têm um tema, tem conteúdo a serem trabalhados, exige um processo mental bastante delicado, ao se tratar de elaborar suas regras, como quantos participantes irão jogar, quanto tempo durara cada partida, entre outros detalhes que cabem a cada tipo de jogo.

A organização de um jogo dentro das brinquedotecas pelas crianças maiores,

não difere da organização das brincadeiras vivenciadas na idade anterior, esta exige o mesmo exercício mental que já fora experimentado em outras brincadeiras e em outros espaços da brinquedoteca.

Sobre essa finalidade específica ou função da brinquedoteca, Friedmann (1998a) aponta ser um meio de descobrir e construir conhecimentos sobre o mundo. Kishimoto (1998b) complementa afirmando que a brinquedoteca incentiva a autonomia e desenvolve a capacidade crítica e de escolha da criança, além de promover o trabalho em equipe, a socialização, o desenvolvimento infantil, a comunicação, a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento de atividades lúdicas (KISHIMOTO, 1998; CUNHA, 1998; MUNIZ, 2000; SANTOS, 2002 Apud ROSA 2010 p.16).

OS ESPAÇOS

Dentro das brinquedotecas, encontramos espaços diferentes, organizados de acordo com situações da vida real, que possibilitam para as crianças brincar livremente, criando situações que elas gostariam de viver ou modificando aquelas que lhe causam frustração e angústias.

Geralmente, estes espaços são chamados de cantos, para que em cada um destes "cantos", a criança tenha a liberdade de molda-lo à sua maneira, e para que também ela possa circular livremente dentro da brinquedoteca, escolhendo o cantinho que mais lhe interessar.

Abaixo podemos listar algumas opções possíveis de cantos para uma brinquedoteca, que atenderá diferentes públicos:

- O cantinho do faz de conta

No canto do faz de conta, a criança encontra brinquedos que imitam as situações do cotidiano, podendo adentrar ao mundo adulto experimentando diferentes profissões, assumindo o papel de mãe ou pai, mudando sua personalidade várias vezes, da forma como ela desejar, desenvolvendo sua criatividade e buscando construir sua personalidade.

- O cantinho das histórias

Neste espaço, o principal objetivo é proporcionar a criança um ambiente tranquilo, para que possa simplesmente descansar ou ler um livro, realizando leitura convencional ou não, de acordo com faixa etária.

- O cantinho das invenções

Aqui, a criança explora o máximo seu potencial criativo, criando brinquedos e outros objetos, com materiais recicláveis, sucatas, ou apenas brincando com jogos de construção.

A criança experimenta a sensação de ser um inventor.

- O cantinho das sucatas

No canto da sucata, não é necessariamente um espaço destinado a brincadeiras, mas sim para armazenar as sucatas, que serão utilizadas nas invenções. Todos os materiais aqui armazenados, devem ser devidamente limpos e classificados, para uma melhor organização.

- O cantinho do teatro

Neste espaço, deve-se dispor para as crianças materiais que possibilitem a criação de histórias, como fantoches, maquiagem e

fantasias.

- O cantinho das atividades

O canto das atividades é um lugar para a criança socializar-se utilizando jogos coletivos e participando de atividades grupais. Os materiais que são utilizados neste espaço, são variados, vão desde jogos, até cola, papel, lápis de cor, etc.

- O canto da oficina

Restaurar brinquedos quebrados, é uma das funções deste espaço, aqui a criança poderá construir e arrumar os brinquedos quebrados ou restaurar os mais usados.

- O canto das comunicações

Aqui, as crianças poderão utilizar da comunicação visual e escrita comunicando notícias e informações novas para todos os frequentadores da brinquedoteca.

Este espaço deve dispor apenas de um mural, tesouras, revistas, canetas...

- O canto do acervo

Este local deve dispor de estantes com jogos, como jogo da memória e quebra-cabeça, para que as crianças retirem apenas um de cada vez, com a responsabilidade de devolvê-los ao final da brincadeira ao mesmo lugar.

- O canto dos brinquedos

Aqui os brinquedos são variados, para que as crianças escolham com o que querem brincar, tendo a liberdade de criar e recriar suas brincadeiras organizando-as à sua maneira.

OS BRINQUEDOS

Os brinquedos têm um papel fundamental no processo do desenvolvimento da atividade lúdica da criança, criados há vários séculos, estes instrumentos, vem sendo utilizados como auxiliares no ato de brincar.

Ao longo da história, os brinquedos sofreram muitas modificações e, procuram a cada dia acompanhar a evolução do mundo, adquirindo vários aspectos de acordo com as preferências, condições sociais, mudanças tecnológicas etc.

De acordo com Luise Weiss,

“As funções importantes que o brinquedo estimula, como o pensamento criativo, o desenvolvimento social e emocional, tudo isso a indústria de brinquedos absorveu e oferece para as pessoas uma grande miscelânea: brinquedos educativos, brinquedos eletrônicos, preparando a criança para as suas futuras funções na sociedade: o pequeno bancário, o pequeno medico, a cozinheira mirim, a futura dona de casa, mãe... Perderam-se critérios. Auxiliada pelos diversos meios de divulgação, com propagandas nem sempre honestas, a criança transforma-se num pequeno consumidor, quase sempre passivo” (1197, p.27).

O valor do brinquedo geralmente está veiculado ao mundo do adulto, um mundo condicionado a valores e disputas sobre o maior e mais valioso, contudo, na infância, estes aspectos não são levados em conta, porque, para a criança o valor do brinquedo está atrelado às experiências que ele irá proporcionar e aos desafios que ele representa durante as brincadeiras.

Dentro das brinquedotecas, os brinquedos adquirem outras formas, uma vez que para a criança, o importante não é o valor do brinquedo, mas sim as sensações que ele

proporciona.

Muitos objetos podem virar um brinquedo interessante na brinquedoteca, e isto dependerá exclusivamente do destino que a criança que utilizá-lo lhe der, seja um botão, uma roupa usada, fitas, latas, etc.

O uso em comum dos brinquedos por várias crianças, proporciona o exercício de ajuda, negociação, estimulando o sentimento de coletividade, excluindo as sensações de posse e de consumo. Neste sentido, contribui para a formação dos cidadãos em bases democráticas e de respeito aos valores sociais e coletivos.

Quando utiliza um brinquedo ou brincadeiras ditas "tradicionais", a brinquedoteca resgata e preserva o patrimônio e a identidade cultural da sociedade.

Os brinquedos disponíveis na brinquedoteca, devem atender a sua clientela, ou seja, as crianças, sendo resistentes, duráveis e de fácil manuseio, para não causar frustrações no momento de brincar, e sobretudo, devem estar de acordo com a faixa etária de cada criança.

Por volta de 1 ano de idade, os brinquedos para as crianças são experimentados sensorialmente.

Posteriormente, quando se inicia o processo de socialização, as crianças desenvolvem os jogos simbólicos, em que é necessário a elaboração e cumprimento de regras, elas passam a representar situações cotidianas no brincar, utilizando os brinquedos (Weiss, 1997).

Sendo assim, observa-se a importância de conhecer quais brinquedos podem ser usados pelas crianças e nas diferentes faixas etárias, lembrando que cada criança se desenvolve à sua maneira e que cada uma apresenta suas particularidades ao se tratar de desenvolvimento.

"Na brinquedoteca, o brinquedo recupera o seu verdadeiro valor, lá é o valor que a criança lhe der, pois poderão estar igualmente disponíveis. O importante e não ter um número grande de brinquedos, mas sim, um grande número de experiências lúdicas" (Cunha, 1994, p.31).

Já que a brinquedoteca é um espaço para oportunizar o desenvolvimento e a criatividade, é comum que os brinquedos também tenham características da realidade, no qual a criança pode experimentar o que acontece na vida real, como é o caso da violência. Muitas vezes, a criança transfere para o brincar situações violentas vistas na televisão ou até mesmo dentro de casa.

O brinquedo é para a criança, um trabalho de construção e de criação, uma vez que, por intermédio do brinquedo experimenta e se constrói, aprende a dominar a angústia, a conhecer seu corpo, a fazer representações do mundo exterior, e, mais tarde, agir sobre ele.

É importante que dentro da brinquedoteca haja um espaço destinado a criação e fabricação dos brinquedos pelas próprias crianças, sendo possível a exploração de diversos materiais, no qual durante esta atividade de criar, observa-se que os meninos quase sempre direcionam seu trabalho a marcenaria, explorando ferramentas como martelo, serrote, e as meninas optam por coisas mais delicadas como tecidos (Weiss,

1997).

Muitas são as funções destinadas ao brinquedo, dentre elas o desenvolvimento de potencialidades, uma vez que para brincar e colocar um brinquedo para funcionar, além da imaginação a criança precisa utilizar também sua inteligência.

Na brinquedoteca, é necessário que haja um controle na utilização de brinquedo pelas crianças, uma vez que eles são utilizados por todos, conservar é tarefa indispensável, e isto, deve ser ensinado às crianças, uma vez que, serão elas as maiores responsáveis pela conservação dos brinquedos.

O cuidado deve ser constante, com os brinquedos mais antigos e também com os novos, eles devem ser vistos como um amigo, um companheiro de brincadeira indispensável na brinquedoteca.

"Cada brinquedo faz nascer na criança um mundo de muitas surpresas, instantes demorados de contemplação. É verdade que o brinquedo é apenas o suporte para a brincadeira, e é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade também que, sem brinquedo, é muito mais difícil realizar uma brincadeira, pôs é ele que faz com que as crianças simulem situações. O brinquedo não é apenas um objeto em que as crianças usam para se divertir e ocuparem seu tempo, mas é um objeto capaz de ensina-las a torna-las felizes ao mesmo tempo" (Maluf, 2003, p,45).

FUNCIONAMENTO DA BRINQUEDOTECA

Para criar uma brinquedoteca é indispensável antes de mais nada conhecer a clientela que será atendida, a comunidade em que será inserida, quem vai fazer parte da equipe de funcionários e especialmente definir suas finalidades,

Quando uma criança ou até mesmo um adulto chega em uma brinquedoteca pela primeira vez, este deve sentir-se acolhido e motivado, e quem os recebe, deve estar sempre disponível a atender as dúvidas e ter carisma, porque a brinquedoteca em especial, para a criança, é um ambiente de socialização e de relacionamentos.

Não existem normas padrões para todas as brinquedotecas, elas funcionam de acordo com a clientela atendida.

Uma das diferentes formas de atendimento da brinquedoteca, é pelo empréstimo de brinquedos, em que a criança, fica sócia e pode levar brinquedos para a casa. Contudo, segundo Cunha (1994) não e aconselhável cobrar pelo empréstimo, para que este não pareça uma simples locação, é viável estabelecer uma ficha de sócio, para que a criança contribua com uma pequena taxa mensal, para a conservação e aquisição de novos brinquedos.,

Todavia, se a brinquedoteca for criada dentro de uma instituição ou se já houver subsídios de outras fontes, não poderá ser cobrada nenhuma taxa.

Há ainda as brinquedotecas em que as crianças vão apenas para brincar lá, sem poder levar os brinquedos para casa.

De acordo com Cunha,

"O que caracteriza a brinquedoteca é o espaço para brincar e a oportunidade de desenvolver atividades lúdicas; de maneira

geral, ela é todo o contexto que propicia o lúdico, dentro da qual o sistema de empréstimo de brinquedos pode ou não existir" (1994, p.60).

Muito além dos brinquedos, outras atividades podem ser realizadas dentro das brinquedotecas, com grupos de crianças, ou até mesmo com os adultos, porém o mais importante é que a criança tenha autonomia de escolher o que quer fazer, brincar sozinha, em grupo ou simplesmente observar.

OS TIPOS DE BRINQUEDOTECA

A finalidade de uma brinquedoteca deve ser definida de acordo com a clientela que vai atender, seja de ordem lúdica, emocional ou hospitalar.

- Brinquedoteca hospitalar

A finalidade de se criar uma brinquedoteca dentro de um hospital é para que a criança possa sentir-se mais feliz e, excluindo a ideia de que o hospital é um ambiente traumatizante e ruim.

A criança hospitalizada pode ir para a brinquedoteca liberar suas angustias, medos e insegurança por estar longe de casa, dos pais e particularmente de seus próprios brinquedos, e, se esta não pode deixar o leito, os brinquedos são levados até ela.

Assim como em outras brinquedotecas, na hospitalar a criança recria situações traumáticas e angustiantes, e pode ir além, experimentando situações futuras decorrentes de seu tratamento, como vestir-se de enfermeiro, brincar com objetos cirúrgicos...

- Brinquedoteca circulante

Estas brinquedotecas tem a finalidade de levar a alegria do brincar, as comunidades mais distantes e mais carentes, porém, não são permanentes, são criadas dentro de um veículo, e levadas à comunidade, onde chegam, instalam-se temporariamente em locais específicos, como pátios de escolas, igrejas, instituições, etc. Ali, permanecem por alguns dias, mas depois partem para outro local.

É imprescindível também neste tipo de brinquedoteca, conhecer o público a quem se destina, para selecionar os brinquedos e outros materiais de acordo com a clientela que será atendida.

- Brinquedotecas terapêuticas

Geralmente, as brinquedotecas terapêuticas, tem a finalidade de atender crianças com necessidades especiais, ou com dificuldades de aprendizagem.

Os profissionais que irão trabalhar nesta brinquedoteca devem ser especializados nos tipos de deficiências atendidas para assim preparar o ambiente, de acordo com as necessidades especificas.,

Nesta brinquedoteca, muito mais que auxiliar as crianças, deve-se dar apoio e orientação também aos pais e familiares.

A EQUIPE

Os funcionários da brinquedoteca, além de serem profissionais no assunto, precisam antes de mais nada, apresentar perfis indispensáveis no trabalho com crianças, isto é, gostar de crianças, gostar de brincar e ter amor ao que faz (Cunha, 1994).

Assim como em toda empresa, é necessária

uma equipe de trabalho, dividida de acordo com as tarefas a serem executadas, desde a limpeza, até a coordenação geral, com suas respectivas atribuições:

Coordenador: esta função deve ser desempenhada por alguém dinâmico e flexível, dado que, praticamente todo o funcionamento da brinquedoteca dependera de suas ações, vão desde a provisão de recursos financeiros, compra de materiais, até o atendimento aos pais e visitantes, até a reciclagem e planejamento da equipe de eventos.

Brinquedotecario: neste departamento, o trabalho é bastante complexo, e exige muita responsabilidade, atenção e concentração, para o comprimento das tarefas que são: organização de brinquedos, controle dos sócios, empréstimos, arquivos de todos os brinquedos existentes na brinquedoteca, como suas regras, funcionamento e faixa etária indicada, endereços e catálogos de lojas e fabricantes de brinquedos.

Secretário: atendimento de telefone, informações, organização e atualização dos murais, correspondência, agendamento de visitas, controle das agendas, recebimento das taxas de sócios (se houver).

Brinquedistas: o brinquedistas é um dos membros da brinquedoteca que mais mantém contato com a criança, por que ele e responsável pelo atendimento, supervisão nas brincadeiras, arrumação dos brinquedos nas prateleiras, etc.

Animador: outro membro de suma importância na brinquedoteca, por que também se relaciona com frequência com as crianças responsável por realizar atividades diferentes para as crianças, como gincanas, festas, teatros, etc. Proporcionando lazer e diversão.

Agente de apoio: responsável pela limpeza do espaço físico da brinquedoteca, e também dos materiais e brinquedos.

A responsabilidade da brinquedoteca vai muito além de todos estes itens citados desde o inicio deste artigo, porque na brinquedoteca, a criança procura um abrigo para as suas necessidades, e precisa encontrar, tanto no espaço quanto na equipe, apoio para seu desenvolvimento integral.

"A brinquedoteca não existe para "distrair" as crianças. Sua missão é bem maior; sua preocupação reporta-se a formação do ser humano integral e ao período de vida no qual ele está sendo cultivado. O horizonte da infância tem que ser bem vividos e seus territórios bem explorados, se quisermos assegurar as crianças oportunidades para desenvolverem-se amplamente seu potencial. Talvez não cheguem a ter oportunidades para desenvolverem-se amplamente seu potencial. Talvez não chegue a ter oportunidades posteriores por que, na luta pela sobrevivência e pela conquista de um "lugar ao sol", dificilmente há um lugar para a sensibilidade" (Cunha, 1994, p.114).

O PAPEL DO PROFESSOR

Quando há na escola uma brinquedoteca, as tarefas de organização, seleção de materiais etc, ficam a cargo do professor que precisa estar atento as diferentes propostas que serão contempladas neste espaço

externo a sala de aula.

A tarefa do professor diante das brincadeiras infantis, vai muito além da observação apenas, estruturar e facilitar, também são ações que cabem ao professor, especialmente ao de educação infantil.

No que tange a observação do professor, é imprescindível acrescentar que as evoluções e transformações ocorridas no processo de desenvolvimento infantil é totalmente explicito durante as brincadeiras, e que por meio desta observação é possível acompanhar e construir uma visão ampla deste desenvolvimento, em seus diversos aspectos, expressados na linguagem, na relação de cada criança com as outras, nos recursos utilizados etc.

"A garantia do espaço das brincadeiras na pré-escola, é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntaria e consciente" (Wajskop, 2001, p.31).

Organizar um ambiente com recursos que permita e facilite a brincadeira, também é tarefa do professor, adequando o espaço para que sejam possíveis a criação e a execução deste brincar, com ações significativas, transformando e criando situações reais, que já estão interiorizadas pelas crianças, mas, que é necessário para elas vivenciar, essencialmente no que tange a recriação de tarefas, papeis sociais e situações do mundo adulto.

De acordo com Wajskop:

"O papel que a brincadeira desempenha como elemento do desenvolvimento infantil, uma concepção de jogo baseada nas teorias naturalistas que tem permeado propostas e currículos para a pré-escola. É frequente encontrarmos em manuais para o professor, a tão conhecida frase "é brincando que a criança aprende" ou "brincando a criança pode se desenvolver biopsicofisicamente", ou a afirmação de que é importante brincar para liberar energias extras, brincadeira é uma característica biológica infantil e que se desenvolve naturalmente tornaram-se senso comum no ideário do professor de pré-escola, este mesmo professor age contrariamente ao que diz" (2001, p.58).

Diante desta perspectiva a implantação de uma brinquedoteca dentro das escolas facilita a brincadeira infantil de maneira mais estruturada, ampliando a cultura lúdica das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas, a Brinquedoteca surgiu para organizar e oportunizar diversas situações, para que a criança construa seus conhecimentos, desenvolva suas capacidades e especialmente para favorecer o equilíbrio emocional, buscar o saber de forma prazerosa e de acordo com seus interesses, construir sua personalidade, também são finalidades destinadas a brinquedoteca.

É possível também dentro das brinquedotecas, ensinar conteúdos escolares, valendo-se dos jogos e brincadeiras como recurso. Contudo, não se deve utilizar a brinquedoteca apenas com este propósito, uma vez que ela foi criada para a diversão das crianças, e são destinadas ao seu conhecimento global e não apenas cognitivo.

As necessidades e características do público a ser atendido, devem ser os fatores mais importantes a influenciar na organização do ambiente e escolha dos materiais, estes aspectos devem ser observados com cuidado no processo de planejamento e implantação de uma brinquedoteca, bem como, o treinamento da equipe e as atividades que serão realizadas.

O espaço ocupado pela brinquedoteca pode ser simples, ou sofisticado. O importante é que por meio das instalações, móveis, decoração e disposição dos brinquedos, as crianças sintam vontade de brincar, e de se expressar individualmente ou em grupos, estimulando a criatividade e a prática social.

A brinquedoteca, é um espaço destinado a brincadeira, portanto, deve ser explorada ao máximo pelas crianças, contudo observa-se que ainda não se conhece o suficiente deste recurso, para proporcionar um desenvolvimento global e integral da criança.

Dentro da brinquedoteca, a criança encontra o seu espaço, no qual é possível incorporar personagens e reproduzir situações significativas e pertinentes para a compreensão do momento em que ela está vivendo.

É importante ressaltar que a brinquedoteca não existe para distrair as crianças, passar o tempo ou apenas divertir-se como fazemos num parque de diversões, a missão da brinquedoteca é bem maior, ou seja, é contribuir para a formação crítica, social afetiva, cognitiva e política das crianças.



ALINE APARECIDA QUINELLO

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2004); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: Um mergulho no brincar. 2ed. São Paulo: Maltese, 1994;

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e Aprendizado. 2ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.;

MICHAELIS. Dicionário Escolar: Língua Portuguesa. 2018 https://michaelis.uol.com.br. Acesso em 15 out. 2018;

ROSA, Fabiane Vieira; KRAVCHYN, Helena; VIEIRA, Mauro Luis. Brinquedoteca: A valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola.2010.http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/1208/1320 Acesso em 15 out. 2018;

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001;

WEISS, Luise. Brinquedos & Engenhocas: Atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Scipione, 1997.



AS CONTRIBUIÇÕES DOS ALUNOS EM SALA DE AULA NA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA E OS BENEFÍCIOS PARA AMBAS AS PARTES

RESUMO: Essa pesquisa apresentara a importância da contribuição que os alunos oferecem na inclusão do aluno Autista em sala de aula, baseada na ideia do Ensino Colaborativo, mostrando como essa troca de valores traz benefícios para ambas as partes. Será apresentado o contexto sobre o autismo e suas principais características. A fundamentação legal que dá direito a criança com deficiência a inclusão em escolas de ensino regular, a LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012 que protege os direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Procurou-se sintetizar a importância do Ensino colaborativo, em uma sala de aula com aluno Autista, baseado na ideia de vários autores pesquisados, bibliografias, artigos e dissertações.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Ensino Colaborativo.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é apresentar os benefícios e também as dificuldades na interação dos alunos com necessidades especiais em uma sala de aula regular, e importância do docente e da família nesta mediação. Por meio de fundamentações teóricas e experiências vividas, conseguimos apontar a importância que esse convívio oferece a todos os envolvidos.

Ensinar é a atividade principal do professor em sala de aula, e envolve uma relação continua com a construção de novos conhecimentos e de aprimoramento profissional e pessoal, só assim o docente se torna capaz de resolver as dificuldades que o dia-a-dia em uma sala de aula apresentam. A cada dia o Ensino exige novas aptidões do docente, é necessário que este esteja sempre se aperfeiçoando, e a educação inclusiva, exige ainda mais.

AS CONCEPÇÕES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A formação básica de um professor não inclui, ou apresenta pouco subsidio para o trabalho com a educação Inclusiva, o docente não tem a opção de escolher se irá ou não ter um aluno com necessidades especiais em sua sala, e nem mesmo qual a deficiência que irá encontrar, a cada ano o professor pode trabalhar com alunos diferentes, e então o apoio de um profissional especializado em Educação Especial, se torna um mecanismo facilitador para o trabalho do docente, trabalhando juntos estes dois profissionais iniciam o princípio do ensino colaborativo.

O conceito do ensino colaborativo, envolve a parceria direta e produtiva entre o professor da sala e o docente especializado.

A aprendizagem colaborativa, relacionada à ideia de se aprender e trabalhar em grupo, embora pareça recente, desde o século XVIII já foi bastante testada por teóricos, pesquisadores e educadores (IRALA e TORRES, 2004, p. 02.).

O princípio de que todos devem e tem o direito de se escolarizar em uma sala de aula de ensino regular, apontam para a ideia de que o professor não pode trabalhar sozinho, ele precisa de um apoio maior do que é oferecido pela coordenação escolar em reuniões pedagógicas semanais, que nem sempre dão o suporte necessário que o professor precisa no seu cotidiano escolar, para poder oferecer um ensino de qualidade.

Esse docente precisa de um profissional que junto com ele planeje quais as melhores maneiras de trabalhar, conheça as especificidades da sala em que irá atuar, e junto com o professor tenha como prioridade a evolução de todos os alunos da classe. Porém, essa ideia de ensino colaborativo, fazendo referência ao docente especializado ou a uma equipe disponível, se torna utópica quando se é lembrado da precariedade da grande maioria das escolas públicas do Brasil, em que a inclusão é ilusória e acontece apenas no papel.

Inúmeras mudanças ainda precisam ser feitas para que todas as escolas tenham

um profissional especializado em sala, e estrutura para receber os alunos, e isto é referido não só em educação especial, mas em diversas outras áreas.

A educação de qualidade, vai muito além da vontade do professor.

As mudanças a serem implantadas devem ser assumidas como parte da responsabilidade tanto da sociedade civil quanto dos representantes do poder público, pois se, por um lado, garantir educação de qualidade para todos implica somar atuações de várias instancias, setores e agentes socais, por outro, seus resultados poderão ser desfrutados por todos, já que a educação escolar pode propiciar meios que possibilitem transformações na busca de melhoria de qualidade de vida da população. E isso é de interesse de todos" (MANTOAN E PRIETO 2006, p. 48).

O ensino colaborativo vai muito além, do apoio de um docente com o outro. Quando pesquisamos a palavra colaboração, encontramos o seguinte significado: "Significado de Colaboração: 1 Ato ou efeito de colaborar.

2 Cooperação". Ou seja, a Aprendizagem Colaborativa pode efetivar-se de várias maneiras.

Torna-se necessário então que o docente em sala de aula regular, que não tem o apoio do profissional especializado disponível para ter esse diálogo de colaboração, trace metas em que essa educação colaborativa aconteça entre seus alunos, estimulando diálogos, construção conjunta de conhecimento que envolva a todos os alunos, até mesmo os alunos com deficiência que fizerem parte a turma.

Essa colaboração não deve ser vista como a obrigação dos alunos em ajudar o aluno com necessidades especiais, e sim um trabalho baseado em espontaneidade, que essa colaboração seja natural para ambas as partes, falamos então do ensino colaborativo que surge no convívio, na ajuda que surge da empatia de ajudar e chegar em um objetivo comum.

Cabe então ao docente planejar sua aula, com fatores que disponibilizem essa interação. As atividades em grupo na maioria das vezes se tornam mais prazerosas e aprender a conviver, colaborar e auxiliar aos alunos com deficiência é essencial para a construção do caráter do ser humano. As vantagens que o professor obtém ao proporcionar uma aprendizagem colaborativa em sala, vai muito além das notas que serão apresentadas no boletim, este docente está desenvolvendo as habilidades sociais de seu aluno.

Os jogos também são uma estratégia de levar os alunos a trabalhem em colaboração de um objetivo em comum.

A educação colaborativa, aponta para uma sociedade colaborativa, desenvolver isso com os alunos os prepara para a realidade que irão encarar durante toda a vida é importante aprender junto com o outro, acompanhar o desenvolvimento do aprendizado e observar os avanços do colega de classe, no decorrer do ano, os alunos desenvolvem carinho e respeito pelo colega com necessidades especiais, querem sempre ajudar e estar perto. Quando o professor trabalha para que a aprendizagem colaborativa esteja presente,

e circulando entre todos os alunos, essa relação se torna mais sólida e os acréscimos para educação se tornam visíveis.

O AUTISMO E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também chamado de Desordem do Espectro Autista, tem esse nome porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras. E se caracteriza por apresentar prejuízos qualitativos nas áreas de comunicação e interação social, padrões de comportamento,repetitivos e um repertorio de interesses restritos.

O Transtorno do Espectro Autista pode se manifestar desde os primeiros meses de vida, e na maioria das vezes é diagnosticado até os três anos de idade, porém, muitos casos de crianças com TEA são identificadas pelo próprio professor em sala de aula, que observando o aluno, consegue perceber algumas características, que muitas vezes também são percebidas pelos pais, porém, como o Autismo não apresenta características físicas "notáveis", dificilmente as famílias encaram a possibilidade da TEA estar presente.

O autismo intriga e angustia as famílias nas quais se impõe, pois a pessoa portadora de autismo, geralmente, tem uma aparência harmoniosa e ao mesmo tempo um perfil irregular de desenvolvimento, com bom funcionamento em algumas áreas enquanto outras se encontram bastante comprometidas. (Mello, 2007, p. 13)

Logo nos primeiros meses de vida as características do Autismo podem ser notadas, o bebe não fixar olhar com a mãe durante a amamentação, não reage quando está sujo ou com fome, não responde a tentativas de interação quando alguém sorri, não balbucia ou se expressa como um bebe. Após o primeiro ano apresenta atraso na linguagem, tem fraca interação. No segundo e terceiro ano de vida apresenta comportamentos repetitivos, não brinca de faz de conta, e continua interagindo muito pouco com outras pessoas, sejam ela adultos ou crianças.

Todas essas são características apresentadas antes dos quatro anos, e após esta idade quando a criança inicia sua vida escolar o professor nota que a criança, não interage com os colegas de sala, não faz relatos de acontecimentos, evidencia pouco interesse em atividades como pintar e desenhar, demonstra comportamentos como "birra" e fica irritado quando contrariado.

Ao identificar essas características e informa-las aos responsáveis, o professor pode encontrar certa resistência por parte da família em procurar ajuda para a criança, muitos pais alegam que o filho é apenas "distraído" ou " desinteressado", assim cabe ao professor muitas vezes ao encaminhar o aluno aos centros de ajuda, indicar que os pais também façam uma anamnese e acompanhem o tratamento, para que possa conhecer o Autismo e aceita-lo.

Mesmo com vários estudos sobre a doença o Autismo ainda tem sua causa desconhecida.

As causas do autismo são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo

esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto. (Mello, 2007, p. 17)

Ainda sobre as causas do Autismo Mello 2007 Complementa:

O autismo pode manifestar-se desde os primeiros dias de vida, mas é comum pais relatarem que a criança passou por um período de normalidade anteriormente à manifestação dos sintomas. É comum também estes pais relacionarem a algum evento familiar o desencadeamento do quadro de autismo do filho. Este evento pode ser uma doença ou cirurgia sofrida pela criança ou uma mudança ou chegada de um membro novo na família, a partir do qual a criança apresentaria regressão. Em muitos casos constatou-se que na verdade a regressão não existiu e que o fator desencadeante na realidade despertou a atenção dos pais para o desenvolvimento anormal da criança. (Mello, 2017, p. 77).

Quanto antes diagnosticado, de melhor forma o autismo pode ser tratado, por ser uma síndrome sem marcadores biológicos, não existem exames laboratoriais para diagnosticar o Autismo. O Autismo não tem cura e o tratamento do paciente com deve ser feito por um grupo de profissionais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e Psicopedagogos.

TIPOS (GRAUS) DE AUTISMO

O diagnóstico do Autismo é feito por um profissional, por meio de avaliações do quadro clinico do paciente que poderá dizer se o paciente é pertencente ao grupo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e qual o seu nível: Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Autismo Atípico, Autismo de Alto Nível Funcional, Perturbação Semântica-Pragmática, Perturbação do Espectro do Autismo. Todas essas nomenclaturas definem a gravidade da Síndrome, que é definida entre outras coisas pela sua principal característica que é a comunicação, o nível de comunicação ou a dificuldade em se comunicar é o que entre outros sintomas o grau do Autismo.

A Síndrome de Asperger está entre um dos níveis do Transtorno do Espectro autista, porém tem entre suas principais características uma diferença significativa do autismo clássico: A Síndrome de Asperger não apresenta atraso no desenvolvimento, ao contrário disso os indivíduos diagnosticados têm desenvolvimento intelectual superior ao normal.

De acordo com CID 10, que é a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, temos a seguinte definição para a Síndrome de Asperger:

Transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo

fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta.

As pessoas diagnosticadas com a Síndrome de Asperger tem uma maior probabilidade de se tornar um adulto independente, e ter uma profissão bem-sucedida relacionada ao seu interesse pessoal, e na infância a Síndrome não compromete as interações sociais como o Autismo.

REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA E AS LEIS QUE REGEM O DIREITO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO REGULAR

Mesmo o Autismo tendo se tornado mais "popular" nos últimos anos, muitas famílias não sabem quais os direitos que uma criança portadora do Transtorno do Espectro Autismo, que hoje é considerado e tem os mesmos direitos de qualquer outra criança com necessidades especiais.

O artigo 208 - parágrafo III da Constituição federal de 1988, garante: " "Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; "

Falando de forma abrangente está garantido o atendimento a todos os portadores de qualquer Deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, esse direito que ganha cada vez mais espaço, apresenta suas barreiras como a falta de preparo do Educador em sala de aula, já que para se lecionar no ensino regular o educador precisa apenas de um curso superior, que não oferece suporte necessário para que esse professor desenvolva o trabalho com a Educação Especial, contrariando o que o Capitulo V da LDB (art 58 -II) nos informa que é necessário:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Pensaremos então que a permanência do aluno com necessidades especiais é direito, dado pela carta magna do pais que é a nossa constituição, e que o aluno autista também é assegurado não só nesta lei, mais também na Lei Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012, que decreta logo em seu primeiro Artigo: " § 2o A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais."

Essa lei deixa claro , todos os direitos que a pessoa com transtorno do espectro autista tem, nos em vários âmbitos, como na Educação que é nosso foco, todas as instituições de ensino tem por obrigação aceitar a Matricula do aluno Autista, e esta recusa, quando denunciada, pode gerar multas aplicadas pelo Ministério da Educação, além de reforçar que em sala de aula quando necessário, sobretudo para atividades de interação social a instituição deve oferecer

um acompanhante especializado no contexto escolar, para apoiar o trabalho do professor e auxiliar o aluno.

De forma não generalizada, mas com uma grande frequência, esse profissional especializado, na maioria das vezes não é disponibilizado para o apoio do professor e do aluno, é nessa hora que o professor usa de seus maiores apoiadores dentro da sala, para a integração do aluno autista: Os próprios alunos da sala.

O aluno Autista, tem a garantia de permanecer no ensino Regular, porém, nem sempre essa permanência se torna "saudável", senão for trabalhada de forma correta, a "alegação" de que o aluno não quer ficar na escola, em virtude de sua dificuldade de interação, é um dos maiores argumentos usados, quando uma instituição matricula o aluno autista, porém não sabe lidar com o aluno, e acaba deixando-o para fora da sala, excluído. Stainback 1999 fala sobre essa ideia de inclusão total:

A promessa da inclusão total está no tipo de comunidade que se pode desenvolver quando alunos com deficiências importantes revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para todos que dela compartilham, de aprender maneiras mais gratificantes de estar juntos". (Stainback, p. 53-1999)

A ideia da inclusão do aluno autista é admirável, quando tratada de forma correta, quando todos os profissionais, família e comunidade estão dispostos a trabalhar juntos, para que essa inclusão não se torne excludente, e mesmo nos casos mais difíceis, é importante salientar a importância desse trabalho de interação, que se torna benéfico para todos e mesmo com todas as leis que defendem a inclusão a ideia de resistir ao ensino inclusivo ainda é evidente.

A resistência ou a maneira errada de enxergar a inclusão do Aluno Autista em sala regular, se torna pior quando a permanência deste aluno não é vista como uma forma de aprender e se desenvolver, enxerga-lo apenas como um numero a ser cumprido é errado, muitos entendem que o aluno está ali para que o educador faça o papel de Baba ou de Cuidador, até mesmo a família entrega o aluno a escola e está certa de que naquele ambiente o aluno não irá aprender ou interagir, que não haverá desenvolvimento, e esta é mais uma barreira que deve ser quebrada.

INTERAÇÃO PROFESSOR/ ALUNO/FAMÍLIA

O professor deve ter consciência da sua importância na vida do aluno, em particular quando percebe sinais de Autismo, quando nem os pais ou médicos da criança notaram, muitas vezes o professor pode se sentir constrangido para falar neste assunto dado ao fato que os responsáveis que sempre conviveram com a criança nunca observaram os sintomas. Entretanto, o fato do Autismo não apresentar características físicas aparentes e o professor ter mais conhecimento sobre o TEA, faz com que este tenha que desempenhar esse papel importante na vida da criança.

Mello 2007 fala sobre o momento da

suspeita do professor em ter um aluno TEA em sua turma:

O professor, nesse caso, deve ter consciência clara do importante papel que desempenha e deve saber que uma constatação desse tipo, antes de tudo, sinaliza o imediato acesso a novos direitos por parte desse aluno e lhe abre as possibilidades de receber ajuda.". (Mello,2007, p. 17)

Ao constatar os sinais de Autismo em seu aluno o professor deve informar a coordenação da escola para que assim juntos, possam conversar com os pais e buscar a melhor forma de ajudar o aluno, encaminhando-o a centros especializados, auxiliando os pais na busca de auxilio, e a aceitar essa nova realidade.

Após o diagnóstico, o trabalho do professor se torna mais produtivo, pois entende que o aluno não está apenas "não querendo interagir", ou "não querendo aprender", o docente passa a perceber que o aluno precisa de novas abordagens. A criança com Autismo por apresentar dificuldades nos campos da Comunicação, Interação Social e Uso da imaginação, precisa ter mais contato com o concreto, torna-se necessário que o educador, junto com os outros profissionais envolvidos e a família averiguem as possibilidades de desenvolvimento, os limites que devem ser impostos a criança e quais recursos podem ser melhor utilizados para o apoio ao desenvolvimento.

O professor deve sempre trabalhar em colaboração com a família, ambos devem se apoiar, e é importante que o professor consiga compreender que quando o Autismo é descoberto na escola, a aceitação se torna mais complexa.

É natural que o momento do diagnóstico de autismo seja um momento doloroso. Nesta hora, você não está perdendo fisicamente seu filho, mas está perdendo, com certeza, parte de seus sonhos e planos para seu filho, o que é extremamente doloroso. Com o tempo você vai poder criar novos sonhos e outros objetivos vão surgir, tão importantes e desafiadores como os primeiros; mas no início é importante permitir-se desmoronar. (Mello, 2007 – p. 32)

Quando a criança é matriculada na escola, já tendo o diagnóstico de Autismo, o professor passa a ser mais um para somar nos desenvolvimentos desse aluno, porém quando o diagnóstico é descoberto já na idade escolar, o professor além de se tornar um pilar essencial para o desenvolvimento desta criança, deve junto com a coordenação da escola, assumir também o papel de Farol, para as famílias que muitas vezes não sabem quais caminhos traçar, qual ajuda procurar, ou quais direitos passam a ter. Desta forma todos devem se apoiar e manter uma relação mais próxima e produtiva possível, para aprender juntos como lidar com esse novo fato, sempre focados no bem da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho é apresentar os benefícios e também as dificuldades na interação dos alunos com necessidades especiais em uma sala de aula regular, e importância do docente e da família nesta mediação. Mediante pesquisas e experiências vividas, conseguimos apontar

a importância que esse convívio oferece a todos os envolvidos.

A presença de um aluno Autista na sala de aula regular, independente do seu grau de socialização, traz sempre influências positivas, conviver com um aluno com deficiência, seja ela qual for, traz benefícios sociais de grande valor para todos, valores esses, que são levados para a vida inteira, que não se esquece após a idade escolar. Não se prepara apenas o aluno com deficiência para conviver com os demais, prepara-se a todos para um convívio respeitoso, em que todos colaboram para um desenvolvimento mutuo.

Ao pensarmos então nesta colaboração, e observar os estudos feitos, concluímos que a educação colaborativa não acontece apenas entre professores ao elaborar suas aulas ou trabalhar junto em uma mesma sala e sim que esta pode transitar em várias vertentes, conseguimos enxergar esta colaboração acontecendo entre os próprios alunos. Um aluno que é matriculado em uma escola regular para interagir, e desenvolver a inclusão, torna esse desafio menos complicado, quando este não tem problemas de socialização, porém, este trabalho tem como foco principal o aluno autista, que apresenta inúmeras barreiras de socialização.

Mesmo com todas as barreiras da socialização é possível que a inclusão do aluno autista em uma sala de aula regular aconteça, porém para que isso ocorra de forma efetiva e positiva, torna-se necessário um trabalho abrangente que envolva família e equipe escolar, além do acompanhamento continuo de especialistas, que irão facilitar o processo de interação.

Quem irá definir a forma de tornar essa inclusão efetiva e benéfica para todos os alunos é o professor, que deverá verificar qual o nível de socialização de seu aluno, para assim poder traçar as melhores estratégias. Como um dos fatores principais que define o grau do autismo é o nível de socialização, o docente deve observar como esse aluno se comporta e como ele é capaz de interagir para assim desenvolver suas ações.

Após a curiosidade normal que acontece com os alunos que nunca conviveram com um aluno especial, essa relação começa a se tornar afetiva e respeitosa. Quando o docente mostra a sua sala que é importante respeitar a todos e que uma criança com necessidades especiais é antes de tudo uma criança e que todos têm suas limitações e precisam de ajuda, a relação de trocas positivas começam a surgir.

É importante compreender que o aluno autista é alguém que tem grandes dificuldades em desenvolver relacionamentos interpessoais, portanto, entender que esse por vezes precisará do seu espaço, e que este espaço deve ser respeitado, e que dar esse espaço não é excluir e abandonar, deixando o aluno de lado, sem interação. A educação colaborativa efetivasse quando juntos os alunos trabalham em um objetivo, tornando suas interações positivas.

Portanto aqui apresentamos a importância e a seriedade que deve ser levado o processo de Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula regular, e os benefícios que essa relação pode trazer, sobretudo na construção social desses cidadãos.



ALINE DOS SANTOS DAVI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Ensino Fundamental I na EMEB José Joaquim de Souza e na EE Sergio Estanislau de Camargo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Declaração de Salamanca. 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf >. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

BRASIL, LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 01 de setembro de 2018.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil - Outubro de 1988.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 5 ed – São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. PIETRO, Rosangela. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Summus editorial. 2006.

STAINBACK, Susan e Wiliam. Inclusão. Um guia para Educadores. Editora Artmed. 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

AUTISMO. Cartilha de Orientação. Editora ABADS – 2013.

FREITAS, PAULON E PINHO. A política da Inclusão. Brasilia – Secretaria da Educação – 2005.

Brasil, LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/cullei9394.htm> Acesso em: 18 de setembro de 2018.

CID 10. Classificação Internacional de Doenças. Disponível em< http://www.medicinanet.com.br/cid10/5530/f845_

sindrome_de_asperger.htm> Acesso em: 28 de setembro de 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas educativas: ensino colaborativo. Bauru – 2008.

IRALA, Esrom Adriano Freitas; TORRES, Patrícia Lupion. O uso do AMANDA como ferramenta de apoio a uma proposta de aprendizagem colaborativa para a língua inglesa. Abril de 2004. Disponível em: <http://w>ww.abed.org.br/congresso2004/por/htm/172-TC-D4.htm> Acesso em: 08 de setembro de 2018.

MELLO, Ana Maria S. Ros. Autismo- Guia Prático- 7º Edição.2007.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO

RESUMO: O presente artigo reflete sobre a criança em fase de Educação Infantil como um indivíduo em constante formação, analisando que as primeiras vivências experienciadas nas relações que estabelecem com o meio são as aprendizagens que servirão como referência na sua atuação em sociedade na fase adulta. Inicialmente, aborda sobre as correlações existentes entre as relações com o meio e a aquisição de aprendizagens significativas. Em continuidade, analisa como ocorre a constituição da personalidade na infância e seu reflexo no futuro. Em sequência, pontua a Educação Infantil como um espaço que maximiza as aprendizagens infantis e possibilita suas primeiras vivências sociais como um indivíduo ativo. Conclui, evidenciando a importância de reconhecer a criança como um cidadão, que, apresar de estar em formação, observa, reflete e armazena informações que compõe sua personalidade e, consequente identidade. Por objetivo traz a promoção da reflexão sobre a formação do indivíduo desde a infância, priorizando a Educação Infantil como a etapa da constituição da personalidade. Trata-se de uma metodologia de revisão de literatura.

Palavras-chave: Personalidade; Formação Cidadã; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo disserta a respeito da criança como um indivíduo em formação que adquiri suas aprendizagens nas relações que estabelece com o meio em que está inserida, constituindo sua personalidade, mediante as interrelações das ações de observar, refletir e atuar, demonstrando que a Educação Infantil tem um papel fundamental na oferta de atividades que maximizem seus conhecimentos.

Os indivíduos se desenvolvem desde sua concepção no ventre materno e este desenvolvimento o acompanha até o fim de sua vida. As experiências vivenciadas durante a vida vão formando o indivíduo em suas especificidades, constituindo uma identidade que o caracterize dentro dos grupos em que se inserir.

As primeiras aprendizagens que o indivíduo possui, são logo após o seu nascimento, nas relações de exploração do meio e as interrelações com as pessoas e objetos que estão inseridos nele. Estas aprendizagens serão a bases do pensamento reflexivo do indivíduo e da aquisição de valores de cidadania.

Diante desta assertiva é possível observar que a Educação Infantil se encontra atrelada a este desenvolvimento infantil, possuindo a objetivação de construir um indivíduo cidadão, mediante seu desenvolvimento integral, construção do conhecimento e aquisição de aprendizagens significativas.

Todos estes elementos serão aspectos de reflexão dos indivíduos e assimilação dos fatores que, associados, as suas experienciais individuais vivenciadas em família escola e comunidade, favorecerão a constituição de uma personalidade que será regente sobre suas ações sociais e dinâmicas de relacionamentos com seus pares.

Portanto, o artigo prima por expor a importância da Educação Infantil nesta formação cidadã do bebê e das crianças que frequente seu espaço, mediante oferta de atividades variadas que possibilitem a reflexão sobre o seu apelo no mundo e o papel do outro.

Como objetivo o artigo traz uma compilação argumentativa de elementos que fundamentam a constituição da personalidade dos indivíduos na infância, possibilitando uma reflexão sobre o papel da Educação Infantil neste processo

Para a composição do desenvolvimento deste artigo foi utilizada uma metodologia de revisão de literatura com análise crítica-reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática, trazendo uma abordagem qualitativa.

INFÂNCIA E SUAS APRENDIZAGENS

A infância, de acordo com Mata e Santana (2016) se constitui como a primeira fase do desenvolvimento humano, na qual as aprendizagens concebidas nesta etapa são de grande valia para embasar as futuras aprendizagens dos indivíduos. Vale ressaltar que se as características específicas da infância não forem ressaltas, estas aprendizagens

não serão adquiridas, defasando o desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, aspectos correlacionados ao brincar e a brincadeira, devem ser levados em considerações nas ofertas de atividades que visem a constituição desta criança como um indivíduo cidadão.

Ainda na ótica de Mata e Santana (2016), as aprendizagens adquiridas na infância fazem parte de uma preparação do indivíduo para suas vivências na fase adulta, primando pela sua ação na sociedade em que está inserida. Sendo assim, os conhecimentos que a criança constrói nas suas relações com a brincadeira, mediante o envolvimento com outras pessoas e com os objetos que o meio disponibiliza são essenciais para a exploração do meio, favorece a essência infantil e desmistifica a imagem de um adulto em miniatura.

De acordo com Bissoli (2014), é na infância que os primeiros instrumentos para a formação de uma identidade e personalidade do indivíduo são oferecidos e a relação que a criança estabelece com estes instrumentos partem de ações espontâneas. Com isso é possível visualizar que nesta fase, a criança adquiri valores, favorecendo a introspecção de normas de condutas, além de se apropriar de habilidades necessárias para sua vivência em sociedade, adquirindo a capacidade de manifestar-se de forma singular diante das situações-problemas que se depara.

Segundo Bissoli (2014), a criança adquiri consciência sobre a sua atuação nas relações com os objetos e pessoas que a circundam, possibilitando a compreensão do seu papel no mundo. As vivências infantis são a parte integrante deste processo, viabilizando a construção de uma personalidade que a identifique, somatizadas a sua realidade em família e comunidade.

Dessa forma, Bezerra et al (2017) enfatizam que na infância, a criança vivencia o descobrimento do meio que a cerca, aprendendo a ter distinção sobre suas emoções, mediadas pelas interrelações tanto pessoais quanto com os objetos que tem contato, estabelecendo vínculos pessoais com os mesmos. Com isso, ela constrói uma biografia, ou seja, uma história de vida particular, com aquisição de aprendizagens que lhe permitem compreender como agir física e cognitivamente nas relações que experimenta, favorecendo a sua visualização de papel cidadão na sociedade.

Neste contexto, a família ocupa uma posição especial, uma vez que as primeiras relações que a criança vivenciará dentro do seio familiar. Neste contexto, Bezerra et al (2016) colocam que a família tem a primeira responsabilidade de apresentar a criança a ensinamentos que favorecendo a compreensão sobre a própria família, sociedade e educação. Porém, os autores acima citados, ressaltam que o educar, não pode ficar somente associado ao desenvolvimento do potencial de aprender, mas sim, estar correlacionado ao potencial específico de cada criança, que é influenciado pelas vivências socioculturais, afetivas, motoras e cognitivas. Mais adiante, as crianças terão outras experiências com novos indivíduos, ocorrendo novos aprendizados, como, por exemplo, na sua frequência escolar, que se configura como um local

em que a criança terá relação com outros indivíduos com vivências diferenciadas.

Ainda refletindo sobre a família, Bezerra et al (2016) expõe que logo nos primeiros meses de vida, o bebê inicia sua caminhada em direção aos aprendizados relacionados a condutas e valores que são condizentes com os traçados na sociedade em que estão inseridas, devendo a família atar de maneira que favoreça o desenvolvimento de uma autoestima positiva, perceptível pelas relações afetivas que encontra dentro da instituição familiar. Esses pontos são favoráveis a constituição de uma personalidade que atue com respeito com o próximo, fundamental para as relações que a criança estabelecerá na sociedade em sua fase adulta.

Todo o estímulo dado pela família permeados de ações afetivas positivas, colaboram para a constituição de uma personalidade forte e de aceitação do próximo. Portanto, voltando a reflexão sobre a importância do respeito as especificidades infantis, Bezerra et al (2016) enfatizam que a brincadeira nesta faixa etária é uma importante ferramenta para a constituição dos elementos necessários para a formação desta personalidade

Para Bezerra et al (2016), a criança assimila de maneira inconsciente os aspectos físicos encontrados ao seu redor, mas esta assimilação não se finda no que ela vê apenas, mas também nas sensações e emoções que as relações que ela vivencia estabelecem no seu interior. Estas relações e esta dinâmica de emoções vão construindo, aos poucos, a sua personalidade.

Não é errôneo corroborar com Bezerra et al (2016) a ideia de que a criança vai adquirindo seus conhecimentos pela observação do outro na exploração do meio, associando as ações as emoções que as condutas lhe causam. Dessa forma, mediante a assertiva de que a criança tem suas primeiras relações e experiências em família, as situações que presenciar destes indivíduos que se encontram ao seu redor, serão as primeiras aprendizagens sociais que a criança adquirirá e as experiências que se constituírem serão parte integrante da sua personalidade.

Isto posto, é possível observar que, com a entrada da criança na escola, as novas experiências vividas, tendo como figura do adulto o educador e com as relações que estabelece com as outras crianças, ela tende a maximizar suas vivências e integrar a sua personalidade que está iniciada novos elementos que poderão incorporar condutas positivas ou negativas.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE

Compreender a criança sem entender como funciona o seu desenvolvimento é buscar estratégias que não atendem as suas necessidades. Portanto é fundamental conhecer as características infantis para poder atuar significativamente na formação cidadã das mesmas.

De acordo com Bezerra et al (2017), o socializar-se é uma ação intensa no período da infância. Neste momento, a criança

passa pela experienciações de vários papéis sociais e formas de atuações, que a princípio, desconhecem se serão viáveis ou não. A criança não tem o receio de errar, favorecendo a exploração das mais variadas formas de interrelacionar-se com o meio e com os outros indivíduos. Constantemente devem se adaptar a situações desconhecidas, levando a aquisição de aprendizagens que estão correlacionadas com os padrões exigidos pela sociedade.

O contexto social em que a criança estão inserida, refletindo da sociedade maneira ampla como exemplificam Bezerra et al (2017), afirmando que a sociedade de tipo urbano-industrial modifica-se com velocidade em comparação a sociedade como as indígenas que demoram a se alterar, são influentes na constituição das concepções que as crianças terão sobre como atuar nelas. Ambos os tipos de sociedade se modificam e solicitam ao indivíduo adaptar-se. Na infância essa adaptação ocorre de forma natural e com certa velocidade, pois como citado acima, a criança não tem receio da mudança, ela clama pelo novo, pois suas aprendizagens ainda estão sendo maximizadas. Isso demonstra que a personalidade é constituída, mas a identidade do indivíduo pode ser modificada em relação as demandas sociais. Portanto, as experiencias da infância corresponderão a construção de uma personalidade que será autêntica e influenciara na sua identidade, porém a identidade é modificável nas relações estabelecidas com a sociedade, enquanto a personalidade pode associar novos elementos, mas, dificilmente, se perdem os adquiridos.

Na infância, segundo Bezerra et al (2016) os valores que a criança adquire são reflexo das relações dos outros com ela, em que estes indivíduos pontuam o que é certo e o que é errado. O certo e errado vem pré-estabelecidos pelas normas sociais e são transmitidas de um indivíduo para o outro. Dessa forma, as informações que a criança recebe do indivíduo já constituídos são fundamentais para que compreendem como atuar na sociedade, mesmo que não tenham consciência disso.

De acordo com Gimeniz-Paschoal et al (2014), o desenvolvimento infantil consiste em um processo de desenvolvimento humano que envolve elementos neurológicos, físicos, comportamentais, cognitivos, afetivos e sociais. Esse processo inicia ainda no ventre da mãe, dando continuidade pelo resto da vida do indivíduo, favorecendo a aquisição de diversas habilidades.

Assim, Festa e Silva (2015) colocam que as crianças são agentes de transformações em transformação, necessitando um elemento motivador que exalte sua instigação, de forma a refletirem com criticidade, analisando suas possibilidades de ações e adquirindo aprendizagens pela tentativa e erro, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, criatividade, significações e ressignificações de conceitos, mediante sua exploração do meio. Neste contexto, é possível elucidar que a frequência da criança na Educação Infantil vem ao encontro dos estímulos favoráveis ao desenvolvimento da criança e construção do seu conhecimento.

A estimulação, segundo Gimeniz-Paschoal et al (2014) torna-se fundamental

para o desenvolvimento humano na etapa da infância. Esses estímulos devem estar voltados para a capacitação das funções motoras, cognitivas, emocionais e comunicativas que acontecem gradualmente. Para verificar o desenvolvimento de uma criança, existe padrões que servem de embase para entender as fases em que as crianças se encontram, permitindo a identificação de comportamentos que podem divergir com grandeza dos padrões mencionados. Vale ressaltar que os padrões servem como embase e não como uma forma de diagnosticar debilidades dos indivíduos. Mediantes esses padrões são possíveis analisar os progressos e limites dos indivíduos. Ao conhecer a criança com que se lida é possível utilizar de estratégias de ações que favoreçam estímulos motivacionais que permitam a interação das crianças com as atividades propostas.

Conforme Bezerra et al (2017) o bom ensino está atrelado ao um desenvolvimento progressivo e qualificado. Sendo assim, os autores ressalta a importância das crianças em frequentarem espaços de educação formal desde bem pequenos, pois este espaço funciona como um facilitador de aquisição de novas aprendizagens que inferem nas condutas e posturas que devem ser integrantes dos indivíduos nas suas relações sociais e reações diante das mais variadas situações-problemas que se depararem hoje ou no futuro.

Essas aprendizagens sociais, segundo Batista e Duarte (2015), permitirão um desenvolvimento infantil que propicie sua autonomia, que associados os graus de amadurecimento provindos das idades, trarão a capacitação desta criança em ser independente e necessitar cada vez menos do adulto. Essa independência é fundamental para que a criança adquira noções de como agir na sociedade quando não tiver mais o direcionamento do adulto, favorecendo a reflexão sobre as escolhas a serem a tomadas para que não haja consequências que lhe prejudiquem e nem prejudiquem ao outro.

De acordo com Ramos (1991 apud BEZERRA et al, 2016) a constituição da personalidade é um momento importante na vida dos indivíduos, pois as experiências vivenciadas na infância serão a base para construir uma personalidade que favoreçam ações de respeito ao próximo e a si mesmo. Neste contexto, Bezerra et al (2016) evidenciam que a personalidade permite as distinções entre os indivíduos mediante o conjunto de características psicológicas que regem suas ações pessoais e sociais. Cada indivíduo constitui sua personalidade de uma forma e maneira gradual com dependência direta com os aspectos positivos e negativos que emergem em suas experiências vivenciais.

Dessa forma, Bissoli (2014) coloca que para constituir a personalidade, o indivíduo passa por momentos de complexidade que estão atrelados ao psiquismo humano, englobando capacidades cognitivas e emoções, possibilitando que trace seu caráter. Com isso, o autor enfatiza que:

A personalidade é um sistema constituído por distintas funções psicológicas que, integradas, caracterizam a forma peculiar de cada indivíduo atuar no mundo. É um sistema

estável. Assim, a personalidade desenvolvida caracteriza-se por determinadas reações unívocas aos acontecimentos (relativa unidade de comportamentos, reações do indivíduo ao que acontece no seu entorno) e por valores unitários. Isso significa que ela não é meramente reativa às situações. (BISSOLI, 2014, p. 589)

Em complemento, Bezerra et al (2016) colocam que muitas são as influencias que regem sobre a formação de uma personalidade e que estes fatores são acondicionados desde os primeiros momentos de vida do indivíduo. O findar desta personalidade apresenta variação de indivíduo a indivíduo. Neste contexto, é possível observar que os primeiros anos de vida são fortes embasadores para a constituição das aprendizagens, visto que neste momento, todas as suas vivencias fazem parte da compreensão do seu papel no mundo e as referências que terão serão importantes para entender o papel do homem na sociedade.

Ainda na ótica de Bezerra et al (2016) verifica-se que, nesta etapa de vida do indivíduo, ou sejam na infância, as principais características psíquicas, surgem correlacionadas com as experiencias que o indivíduo tem com os familiares, os escolares e comunidade em que estão inseridos, nas quais absorve conhecimentos relativos a valores morais, religiosos, éticos, entre outros que serão indispensáveis para suas relações sociais. Para favorecer estas constituições positivas da personalidade, estas relações devem suprir suas necessidades físicas e psicológicas. Com isso, é perceptível que o educador possui um papel valoroso na oferta de experiencias para as crianças que se encontram nas escolas.

Para Bissoli (2014), a criança, desde seu nascimento, encontra-se inserida em um meio social que é irrigado por uma cultura a qual deve se apropriar para conseguir viver harmonicamente em sociedade. Com as experiencias que a criança vai vivenciado, maximiza sua apreensão de regras de condutas e formula-se em seus pensamentos a compreensão sobre as consequências de suas atuações em virtude dos elementos que compõe esta sociedade. Neste contexto, inicia um processo de assimilação sobre o seu papel na sociedade e, a partir do momento que se apropria de suas capacidades de maneira consciente, percebe que a sua ação causa transformação no meio. A escola, neste cenário, serve como um instrumento de estímulo para a apresentação de diversas situações-problemas que, com similitude, poderão ser encontradas fora do ambiente escolar e as crianças deverão saber lidar com os empecilhos.

Portanto, Bissoli (2014) coloca que a reflexão sobre a constituição da personalidade humana deve se ater a importância de maximizar experiencias positivas em que as crianças percebam o respeito pelo seu pensamento e sua capacidade de ação e resolução de problemas, para que possa analisar os fatos que estão ao seu redor, relacionando-se emocionalmente e cognitivamente com estas.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CIDADÃ

A Educação Infantil, de acordo com Batista e Duarte (2015) é a etapa inicial da Educação Básica e um momento em que as crianças terão contato como uma gama de atividades que favorecerão a compreensão e interiorização do mundo humano pela criança, mediante o desenvolvimento de suas habilidades. Suas aprendizagens são constituídas pelas interações que possui com o meio e com as pessoas e objetos que ali encontrar, sendo fundamental que a escola traga diversidade nas atividades ofertadas.

Conforme Pedraça e Polo (2015), a Educação Infantil maximiza o desenvolvimento dos bebês e crianças que a frequentam, uma vez que a constituição do repertorio cognitivo do indivíduo nos primeiros anos de vida se dá pelas vivencias e experiências obtidas pela exploração do meio em que está inserida. Na Educação Infantil este meio vem enriquecido de situações-problemas previamente elaboradas para que a criança se depare com o novo, soltando dela buscar possibilidades de ações que são adquiridas e constituem as aprendizagens básicas que servirão de fundamentos para as aprendizagens mais complexas que o indivíduo terá no futuro.

Segundo Pedraça e Polo (2015) a Educação Infantil para se considerada adequada deve estar atenta ao desenvolvimento da criança e sua integralidade, atingindo o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e sócio-afetivos. Para isso, a criança deve ser visualizada como um indivíduo que se encontra em formação e transformação constante, encontrando facilidade nas aprendizagens, porém, com grau maturacional baixo que vai progredindo com o seu crescimento e amadurecimento biológico.

De acordo com Piaget (1972 apud PEDRAÇA; POLO, 2015), A Educação Infantil deve propiciar as crianças um desenvolvimento amplo e dinâmico, pois, por menor que seja, esta criança é um ser social que integra constantemente com os elementos que o meio lhe oferece. Mediante os estímulos motivacionais que o meio lhe dispuser, ela constrói uma identidade em virtude da interação que realiza nele e com ele, se tornando imprescindível para a sua formação cidadã e aquisição de aprendizagens que favorecem sua atuação social.

Assim, Grispino (2006 apud FESTA; SILVA, 2015), a Educação Infantil se configura como um alicerce da aprendizagem, possibilitando prontidão a criança para as aprendizagens. Visa-se com ela que a criança aprenda como construir um conhecimento e não como reproduzi-lo.

Quando a criança se encontra no ambiente escolar, segundo Içami Tiba (2012 apud PEDRAÇA; POLO, p. 2015) ele tem um sentimento de pertença ao coletivo, constituído pela sua inserção em grupos menores (minha turma) e maiores (minha escola). Esta visão que a criança possui causa uma diferenciação entre o seu ambiente familiar e a escola, locais que recebem estímulos diferenciados, evidenciados pelas atividades e papéis que desempenha nos diferentes locais, assim como, o contato que

possui com outras culturas e outras crianças enquanto estiver no ambiente escolar.

A escola, segundo Pedraça e Polo (2015), com profissionais que estudam para compreender o desenvolvimento infantil, traz uma diversidade de atividades que visam estimular motivacionamelnte as crianças que não são vivenciadas dentro do âmbito familiar, influindo com importância na constituição da personalidade infantil. Vale ressalta que esta constituição não se dá somente pelas atividades ofertadas pela escola, mas pelo conjunto de experiências que as crianças vivem em família, comunidade e escola, porém na escola, a sua preparação para sociedade está baseada nos ideais de humanidade e liberdade.

Conforme Bezerra et al (2017) o ambiente da Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento humano e social dos indivíduos. Esta etapa da educação reflete sobre a criança como um ser social, que compõe uma história, pertencendo a um grupo social no qual estabelece relações com o meio e com outros indivíduos de diversas idades e concepções, construindo uma linguagem própria para expressar seus pensamentos com valorização pelos seus entes familiares e pelo meio em que se encontra, valorização esta que pode ser negativada quando não é lhe dada a devida consideração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das fontes argumentativas evidenciadas no decorrer do desenvolvimento deste artigo foi possível conceber o indivíduo como um ser cidadão desde o seu nascimento, necessitando interagir com o meio social para adquirir suas aprendizagens no que concerne a aquisição de valores, essenciais para seu desenvolvimento pessoal.

Neste contexto, é fundamental salientar que as aprendizagens que o indivíduo adquire em relação com o meio e coma pessoas e objetos que se encontram neste meio são de suma importância para a sua constituição individual, inferindo na formação de sua personalidade.

As experiencias vivenciadas são a base para a reflexão do individuo sobre o seu papel na sociedade e articuladas com seus pensamentos e características específicas, favorecendo a formação desta personalidade que será patê integrante da sua identidade.

Dessa forma, se tornando perceptível que todas as vivencias da infância são fundamentais para a constituição do indivíduo como um cidadão ativo socialmente, é possível verificar que a Educação Infantil possui relevância no desenvolvimento humano, se configurando com um espaço que possibilita o acesso a diversas atividades que favorecem a construção do conhecimento dos indivíduos e a aquisição de aprendizagens significativas, possibilitando a reflexão de papel do indivíduo no meio , mediante os estímulos motivacionais ocasionadas pela oferta de atividades que primem pelo desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo.



ANA FLAVIA SANCHES CARLUCCI

Graduação em Pedagogia pela UNIP (2001); Especialista em Educação Infantil: Pedagogia Freireana pela UNINOVE (2013); Professora de Educação Infantil no CEI Professor Reynaldo de Maria Freitas e Silva e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professora Cleide Moreira dos Santos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cleide Vitor e DUARTE, Bruna da Silva. DESENVOLVIMENTO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES OPERACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. XVI Semana da Educação / VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – Desafios Atuais para a Educação, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/even tos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

BEZERRA, Ana Paula Gonçalves et al. SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2017. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602120808.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

BEZERRA, Jussara dos Santos et al. INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Influencia_da_educacao_infan til_na_formacao_da_personalidade.pdf>. Acesso em: 21 out 2018.

BISSOLI, Michelle de Freitas. DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, 2014.

FESTA, Priscila Soares Vidal e SILVA, Danielli Ribeiro da. INFÂNCIA, CONSUMO E AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. Ensaios Pedagógicos, Revista Eletrônica do Curso

de Pedagogia das Faculdades, OPET ISSN 2175-1773 - 2015.

GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina et al. A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO GLOBAL INFANTIL. Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento, 2014. Disponível em: <https://uniso.br/publica coes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/21.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

MATA, Áurea Augusta Rodrigues da e SANTANA, Katiane Cardoso. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_ MD1_SA17_ID2022_09062016000008.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

PEDRAÇA, Dulce Guimarães e POLO, Aparecida Tamiris. A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO PLENO DA CRIANÇA. 15º Congresso Nacional de Iniciação Científica – CONIC/SEMESP, 2015. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2015/trabalho-1000021105.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.



A LUDICIDADE, O BRINCAR NA APRENDIZAGEM

RESUMO: O interesse por este assunto surgiu após ingressar como professora do ensino fundamental e percebi que os alunos não tinham contato com as brincadeiras como forma de aprendizagem. Percebi então que as brincadeiras em muitos casos poderiam facilitar no processo de ensino aprendizagem dos alunos e na interação com o grupo. A criança interage espontaneamente criando um mundo apenas seu de uma maneira prazerosa sem perceber que as brincadeiras sejam simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Desta forma amplia seu próprio conhecimento sem nenhum esforço e intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social.

A minha pesquisa se baseará na hipótese de trabalhar com as brincadeiras como forma facilitadora no aprendizado da criança no 1° ano do ensino fundamental 1.

Sendo que no primeiro capítulo falarei da importância teórica para este assunto da ludicidade na educação para o desenvolvimento da criança no 1° ano. E assim seguiremos falando em como criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, acerca da importância da ludicidade como facilitadora no contexto de sala de aula e como as oficinas pedagógicas podem facilitar no processo de ensino aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Brincadeira; Atividades Lúdicas e Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é levar as pessoas à conscientização sobre a importância do brincar, transpassar a importância da recreação e dos jogos sendo essencial para o desenvolvimento infantil.

Acredito que trabalhar com a brincadeira no 1º ano do ensino fundamental I pode facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Com os jogos e a recreação, existem diversas funções, como por exemplo o de desenvolver o raciocínio, a expressão oral, a função lúdica, entre outros.

É na escola que geralmente as crianças principalmente no 1º ano, enriquece ainda mais seus conhecimentos melhorando assim sua aprendizagem, e é no mesmo local que se faz a soma do conhecimento que a criança traz do seu mundo com o que ela vive no ambiente escolar, trocando e buscando mais informações a cada dia em seu processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma o educador tem que saber acolher esse educando e fazer a introdução no grupo.

No brincar com outras pessoas a criança aprende a viver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, esperando a sua vez e interagindo de uma forma mais organizada. No grupo, aprende a partilhar e a fazer um movimento rotativo tão importante para a socialização e o diálogo.

Surgiu o interesse por este tema, depois que atuando como alunas pesquisadoras na educação infantil, onde percebemos a importância da brincadeira como facilitadora para a interação com o grupo. Como as crianças são espontâneas, sem esforço, as mesmas aprendem e se desenvolve brincando.

Por isto é de estrema importância fazer com que as pessoas entendam que a brincadeira é também uma forma de aprendizagem onde a criança consegue ter uma assimilação mais eficaz e prazerosa. A criança é considerada um ser que constrói seu próprio conhecimento e o meio é o agente facilitador desta aprendizagem, como educadores devemos saber como inserir o lúdico e o brincar na alfabetização.

O brincar na alfabetização é uma maneira de fazer com que a criança interaja espontaneamente de uma maneira prazerosa sem perceber que a brincadeira seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo.

Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social.

CAPÍTULO I

1- A Brincadeira como instrumento de Aprendizagem e Perspectiva dos Teóricos.

A brincadeira e os jogos para alguns profissionais da educação têm sido considerados como uma banalidade e apenas uma forma de passar o tempo ou de fazer

com que os alunos entrem em competição uns com os outros, não como uma maneira de ampliar o conhecimento do aluno e melhorar a aprendizagem. Alguns autores vêm dando ênfase a este assunto "Ludicidade".

E de fato fazendo algumas observações os alunos reclamam muito da falta de tempo e citam que brincar tem um significado relevante e garantem que se tivessem mais tempo para essas atividades, o período que passam na escola seria mais prazeroso e harmonioso, pois brincar é sempre uma forma de socialização com os amigos e entenderem melhor aquilo que desejam que eles aprendam. A brincadeira possibilita a compreensão social e cultural da criança, pois é rico em significados dependendo do meio social que ela está inserida. Entre as crianças a brincadeira acontece muitas vezes em torno dela mesma e não de um brinquedo específico. As formas como a ludicidade se instauram variam de cultura para cultura modificando-se sobremaneira na infância indígena, rural ou urbana.

Brincar de trabalhar, por exemplo, ou brincar de ser caçador, implica que a criança apropria-se de algumas características do ato da realidade.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-de-conta é uma das grandes contribuidoras do desenvolvimento da linguagem escrita, pois na brincadeira um objeto assume a função de signo.

Piaget afirma que a origem da brincadeira está na imitação que surge da preparação reflexa. Imitar consiste em reproduzir um objeto ou ato, na presença do mesmo.

As crianças que brincam tentam demonstrar seu direito de encontrar no mundo sua identidade. Elas negam-se a se transformarem numa especialidade denominada "criança" que deve brincar de ser grande, porque não se lhe oferece a oportunidade de ser um pequeno participante num mundo grande.

E assim o professor deve oferecer para o aluno atividades lúdicas diferenciadas para que ele sinta o desejo de pensar e de se expressar diante de algumas situações que lhe é oferecida. Isto significa que a criança não pode apresentar predisposição para gostar da disciplina e por isto não se interessar por ela. E é daí que surge a necessidade da escola implementar atividades lúdicas em seu currículo.

Segundo KISHIMOTO (1990), a prática de aliar o jogo aos primeiros estudos parece vir justificar o nome "ludus" que atribuído às escolas responsáveis pela instrução.

O lúdico faz parte da vida de qualquer ser humano seja ele adulto ou criança, todos necessitam de momentos em que possam construir seus conhecimentos em toda sua complexidade, visando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais de ensino aprendizagem.

O brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo, o brinquedo educativo conquistou espaço na educação infantil. Quando a criança está desenvolvendo uma habilidade na separação de cores comuns no quebra-cabeça à função educativa e os lúdicos estão presentes, a criança com sua criatividade consegue montar um castelo até mesmo com o quebra-cabeça, através disto utiliza o lúdico com

a ajuda do professor (KISHIMOTO, 2001, p.36-37).

Kishimoto (2001) em sua obra "Jogo, Brinquedo, Brincadeira, e a Educação" apresenta o uso do brinquedo e do jogo educativo com fins pedagógicos, nos remetendo à relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil, trabalhando o cognitivo, afetivo, físico e social da criança.

Desta forma percebemos com esta pesquisa que o brincar desenvolve na criança uma agradável sensação de prazer, motivação e enriquece seus conhecimentos. Podemos dizer que a atividade lúdica intervém no aprendizado da criança na sala de aula possibilitando uma variedade de habilidades e competências.

CAPÍTULO II

2. O desenvolvimento infantil e a brincadeira.

No desenvolvimento infantil a brincadeira tem fundamental importância influenciando na formação emocional, cognitiva e social na fase infantil do ser humano é nessa fase que ele se desenvolve e aprende brincando. É na brincadeira que a criança consegue desenvolver atividades seja ela coletiva ou individual, atingindo positivamente o processo de ensino aprendizagem, recebe estímulos ampliando seus conhecimentos.

Pais e educadores devem estar atentos para a importância do brincar no desenvolvimento da criança. E devem levar em conta a importância da família no processo de ensino-aprendizagem da criança.

O educador não pode dar o momento da brincadeira por acabado dizendo simplesmente para a criança que acabou o tempo e não dar mais para brincar, pois este é o momento de atividade, dando este momento como o de maior importância como se o momento de brincar não tivesse nenhuma importância para a criança. A atividade é importante sim, assim como o momento do brincar, desde que os dois sejam compartilhados, ou seja, trabalhados juntos. Desta forma o educador melhora o aprendizado do aluno fazendo com que ele amplie seus conhecimentos. Mas para que isto aconteça em sala de aula o educador deve garantir o equilíbrio, a função lúdica para a criança e não deve transformar esse momento numa tarefa enfadonha, pois desta forma estará transformando esse momento em um mero recurso pedagógico. Sendo assim o educador tem que saber que o brincar é um momento importantíssimo para a criança.

Então deve organizar o espaço atento as possibilidades, pois assim ele equilibra e cria normas para poder aproveitar os materiais. Os brinquedos devem ficar a disposição da criança para que ela possa escolher com o que irá brincar após terminar suas atividades isso garante para a criança o prazer de brincar. É senso comum que toda criança deve brincar e explorar o mundo ao seu redor, pois é através da brincadeira que a criança descobre o mundo com o qual se relaciona.

De acordo com o RCNEI garantir o espaço de brincar deve assegurar a criança a

educação numa perspectiva criadora, em que a brincadeira possibilite o estabelecimento de formas de relação com o outro, de apropriação e produção de cultura, do exercício da decisão e da criação. Sempre que as crianças mostram interesse em brincar somente entre elas, o professor tem uma excelente oportunidade para observar e registrar como elas se organizam no grupo, suas competências na brincadeira, ou mesmo para observar uma criança que esteja lhe chamando a atenção.

CAPÍTULO III

3. A Oficina Como Fator Lúdico No Desenvolvimento Infantil.

Para dar ênfase ao trabalho de pesquisa proponho fazer uma oficina nas salas de aula, para isso, foi necessário que explicar inicialmente sobre o que é oficina pedagógica e quais seriam os materiais necessários para a realização dessas oficinas.

A oficina pedagógica favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino, em meu caso, o ensino fundamental 1.

Esse recurso ainda estabelece vínculos interpessoais na própria escola. Por tudo isso, afirmo que as brincadeiras nas oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do (a) educador (a) quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por alunos (a) e professores (a) que estudam e trabalham na escola pública.

Nesta perspectiva, o trabalho realizado nas oficinas tem o entendimento que a atividade lúdica consiste de um momento que envolve tanto o brincar como atividade espontânea prazerosa, como o jogo, enquanto atividade recreativa que envolve regras preestabelecidas. No entanto, mais do que brincar e o jogar, também são previstos momentos de descontração que possibilitam um vínculo mais próximo entre os alunos e os adultos, facilitando um diálogo diferenciado daquele da sala de aula, que implica no desenvolvimento do sujeito a partir de novos conhecimentos, envolvendo sua constituição subjetiva. Esses momentos, por sua vez, devem também ser prazerosos para os adultos.

Ao possibilitar o acesso a cultura, o brincar permite ao sujeito uma apropriação dos instrumentos culturais, o que proporciona seu desenvolvimento.

A aprendizagem, nessa perspectiva, deixa de ser concebida como um processo isolado acontecendo apenas no aluno, sala de aula, e passa a ser vista nas diferentes relações e contextos vivenciados pelo sujeito.

Acredito que o brincar possibilita o desenvolvimento do aluno integralmente na sua subjetividade e que, portanto, não é apenas um instrumento didático facilitador para o aprendizado de conteúdos curriculares, passarei a analisar alguns aspectos observados durante a “Oficina semana da brincadeira”, destacando o processo de mudança em relação ao comportamento observado em alguns dos alunos participantes.

Analise dos resultados:

Na oficina o que foi observado e destacado é a satisfação e o prazer das crianças ao confeccionar o livro. As atividades mobilizam

potencialidades, provocam satisfação interior. Tal satisfação é resultado da combinação da força do ato criativo. Há muita alegria e descontração nas duplas mesmo copiando da lousa o passo a passo das brincadeiras. Esta atividade tem o objetivo de exercitar a escrita dos alunos como foi proposto na oficina em desenvolvimento.

No decorrer deste estudo foi analisado a eficiência do trabalho com oficinas pedagógicas com crianças entre seis e sete anos, é possível observar a aprendizagem e a melhora entre a relação ensino-aprendizagem com esta atividade prática para que eles possam concretizar o conhecimento prévio. Com as oficinas afirma-se a ideia de que a escola torna-se interessante, prazerosa, e cria assim à vontade de participar de todas as atividades propostas.

Vale relatar que um dos maiores obstáculos foi a reação das crianças com o novo, concluiu-se que a brincadeira tem sim, um grande valor para a aprendizagem, além de transmitir para os educandos confiança, melhora a auto estima e ainda constrói o conhecimento e a aprendizagem.

No final da semana já com os livros prontos todos os participantes da proposta: semana da brincadeira divulgaram seus livros e fazem a socialização na quadra da escola, mostrando na prática como brincar com cada uma das brincadeiras dos livros.

Este momento da oficina foi muito especial, podemos observar que a brincadeira tem um papel importante na constituição do sujeito ao possibilitar a criança à criação da sua personalidade pela busca de satisfazer seus desejos, exercitar sua capacidade imaginativa, comunicativa, criativa e emocional.

Momentos estes de prazer também para os adultos. Ao possibilitar que professores (as) participem das brincadeiras como pular corda, cabo de guerra, pular amarelinha e jogar futebol.

Ao terminar a pesquisa de campo podemos verificar que a brincadeira para a criança é, além de fonte de lazer é uma fonte de conhecimento, possui uma dupla face, pois quando brincam ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, constroem relações reais entre as regras e a vida diária. Foi observado também, e deve ser destacada a questão da resistência por parte da maioria dos educadores em utilizar atividades lúdicas no contexto de sala de aula como forma de melhorar o processo ensino-aprendizagem, pois o que observamos é que os mesmos continuam trabalhando na perspectiva tradicionalista.

Por isso devemos dar ênfase que será na reflexão sobre sua prática que o educador vai redimensionar o seu desempenho. É o repensar da importância do ato lúdico sua continuidade na pratica docente, servirá como a peça fundamental que irá montar todo o conhecimento da criança.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

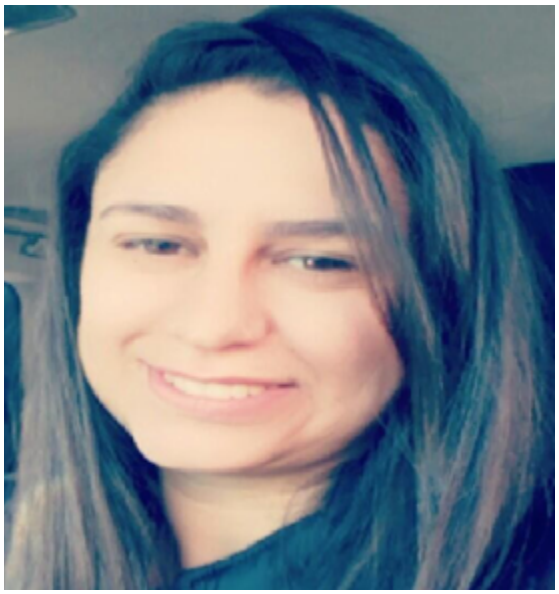
Diante do exposto deste breve artigo tem-se que é importante que o professor busque sempre ampliar seus conhecimentos sobre o lúdico e que utilize com mais frequência técnicas que envolvam brincadeiras, proporcionando o desenvolvimento integral de seus alunos. É importante também que o professor tenha em mente que o jogo utilizado como recurso pedagógico deve ter um enfoque voltado para motivar novas aprendizagens, para que assim o aluno se divirta e ao mesmo tempo adquira novas capacidades ou pelo menos desenvolva as que já possua.

Dessa forma, é taxativo compreender que existem duas dimensionalidades para a aplicação da brincadeira na aprendizagem: a formação do educador e a formação lúdica do educador. A primeira envolve o aspecto geral teórico-prático dos cursos de licenciatura em geral, em sua prática pedagógica.

Em relação a brincadeira é vista como um recurso que pode estimular o desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem escolar. O que se

pode concluir é que, utilizar a brincadeira como um recurso escolar é aproveitar uma motivação própria das crianças para tornar a aprendizagem mais atraente.

Finalizando, ressalta-se que os profissionais, de quaisquer áreas, não estão tirando partido de situações ao seu alcance e de realização simples e prazerosa, se não aproveitarem o brincar, o brinquedo como excelentes auxiliares para fornecer limites, estabelecer liberdade, conviver com regras, viver plenamente o individual no social, tornar-se um cidadão.



ANA PAULA MOREIRA

Graduação em Letras pela Universidade Paulista (UNIP 2006); Graduação em Pedagogia Universidade Nove de Julho (UNINOVE 2011),Graduação em Artes Visuais, Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES 2014), Especialização em Educação Inclusiva, pela Faculdade Campos Elíseos (2018).

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução Arlene Caetano. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. Psicologia do brinquedo: aspectos teoricos e metodologicos. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.

CUNHA, Nylse Helena. "Brinquedoteca: um mergulho no brincar". São Paulo: Matese, 1994.

KISHIMOTO, Tizuco.Moerchida (org), O brincar e suas teorias.São Paulo:Cortez,1999.

OLIVEIRA, Gislaine de Campos. Psicomotricidade. Petrópolis: Vozes, 1997.

PIAGET, Jean. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Record, 1926.

JÚNIOR, A. S. S. A Ludicidade no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

IX EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2005.

KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.



A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A sistematização teórica do conceito da psicomotricidade rege a integração das funções motoras e psíquicas da consciência humana e dos estados e processos em que são baseadas as experiências subjetivas e comportamentais que se interligam de forma parcialmente consciente com elementos psíquicos, tais como: a percepção, o pensamento, a lembrança, a sensibilidade, a motivação e a ação para a condição de pleno desenvolvimento nos indivíduos, isto é, a maturidade do sistema nervoso infantil da criança em idade pré-escolar. Segundo a histografia humana, a psicomotricidade é fundamentada e contextualizada por teóricos que caracterizam o conceito da psicomotricidade pertinente à Educação Infantil. O intuito desta pesquisa é reconhecer as prováveis dificuldades da criança no ambiente escolar com ênfase em seu desenvolvimento psicomotor. Identificar como uma professora de educação infantil pode estimular o desenvolvimento da psicomotricidade em seus alunos, seja do maternal à série inicial, diante das prováveis dificuldades apresentadas por eles e de determinadas ações e atividades que requeiram a utilização espacial, temporal e lateralidade. Por exemplo, analisar a dificuldade que uma criança de primeiro ano apresenta ao segurar um lápis é um fator que não favorece seu desenvolvimento motor no que tange à apresentação de uma escrita legível.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Motricidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade abordar a importância da Psicomotricidade na Educação infantil, buscando respostas para a problemática das dificuldades motoras em crianças nesta etapa escolar. É extremamente importante compreender e estimular o desenvolvimento psicomotor das crianças de maneira adequada e efetiva de modo a contribuir para a otimização corporal dos potenciais neurológicos, cognitivos e biopsicossociais funcionais que implicam no desenvolvimento e maturação das crianças ao longo da Educação Infantil.

Esse tema foi escolhido devido à nossa necessidade em se compreender como ocorre o desenvolvimento da Motricidade em crianças e como esse desenvolvimento as auxilia no desenvolvimento do intelecto. Compreender como desenvolvimento dos aspectos motrizes nas crianças as auxilia na aquisição dos saberes para que possamos perceber até que ponto algum atraso no desenvolvimento motriz pode fazer que crianças tenham dificuldades de aprendizagem ou não.

O primeiro capítulo falará a respeito do conjunto de conhecimentos acadêmicos e empíricos relativos à cronologia humana, de acordo com o lugar, a época e o ponto de vista da motricidade humana, bem como o conceito da psicomotricidade para entender em quais contextos ocorreram os primeiros estudos sobre este tema de modo a favorecer o desenvolvimento pleno e integral das crianças. No segundo capítulo, organizamos grupos sobre os estudos que fundamentam o conceito de Psicomotricidade e que foram obtidos a partir da essência de suas familiaridades, de seus elementos básicos.

O terceiro capítulo tratará da sistematização do processo de aumento da capacidade e das possibilidades próprias referentes aos movimentos corporais governados pela mente, enfatizados com base no crescimento, progresso, adiantamento e evolução do desenvolvimento psicomotor da criança, bem como sugestões de atividades psicomotoras.

O quarto capítulo abordará a importância do desenvolvimento psicomotor ao longo da Educação Infantil.

O quinto capítulo terá como tema, o importante papel do Professor no processo do desenvolvimento psicomotor da criança.

Concluiremos os capítulos relacionando os principais conceitos acerca da Psicomotricidade com base na contextualização da práxis diária do Professor da Educação Infantil.

No que tange à aprendizagem, o corpo e a motricidade são como a unidade e a totalidade do ser. O foco da Psicomotricidade é o de analisar os fatores psicossomáticos, cognitivos, psiquiátricos, somato- analíticos e psico- neurológicos ou psicoterapêuticos que resultam no desenvolvimento psicomotor da criança.

ELEMENTOS BÁSICOS DA MOTRICIDADE FINA (ÓCULO MANUAL)

Os três comonentes utilizados nesta

coordenação representam as atividades mais frequentes e comuns do homem com base nas relações entre o objeto/olho/mão. O homem utiliza-se da coordenação para pegar um objeto, escrever, desenhar e recortar, atividades que incluem o transporte de mão, seguida de uma fase de "agarre" e manipulação.

A atividade manual guiada por meio da visão intervém ao mesmo tempo no conjunto dos músculos que asseguram a manutenção dos ombros, braços, antebraço e mãos que são as responsáveis pelo ato motor e manual de agarrar.

Já os músculos óculo-motores regulam a fixação do olhar, as sacudidelas oculares e os movimentos de perseguição. Para a coordenação desses atos há a participação de diferentes centros nervosos, motores e sensoriais que são responsáveis pela organização de programas motores e intervenção de várias sensações vindas dos receptores sensoriais e articulares.

O córtex pré-central é a parte do cérebro responsável pela motricidade fina e tem um papel fundamental no controle dos movimentos isolados das mãos e dedos para pegar algo. A importância das áreas córtico-sensomotoras das mãos e dedos nos mostram "a fineza extrema dos controles táteis e motores".

As explorações táteis e palmatoriais permitem o reconhecimento das formas sem a intervenção da visão. Por si só, as informações cutâneas e articulares estão associadas à motricidade digital que proporcionam as indicações das formas que podem ser reconstituídas e reconstruídas.

A coordenação viso- motora resulta da ação existente entre o ato motor e a estimulação visual percebida, dessa forma, esse tipo de dinamismo só pode ocorrer com indivíduos não tenham deficiência visual. Os indivíduos com deficiência visual transferem as percepções visuais para outros meios de informação: guias sonoros, percepções táteis que se utilizam de seus outros sentidos para suprirem a ausência da visão.

A atividade motriz usual requer o controle dos músculos e articulações dos membros superiores que estão associados à coordenação viso-manual e a escrita, considerando-se que a mão e o olho não são absolutamente indispensáveis, pois, a escrita manual guiada pela visão proporciona um modelo gráfico mais regular e rápido. Essa coordenação se constitui de modo progressivo durante o processo de evolução motriz da criança.

MOTRICIDADE GLOBAL

O movimento motor global é um movimento sinestésico, tátil, labiríntico, visual, espacial e temporal que resulta na criação dos movimentos dinâmicos corporais que desempenham um importante papel na ação de exercitar os comandos nervosos para o afinamento e das percepções.

O aspecto educativo da atividade motora não se caracteriza pela quantidade de trabalho efetuado, mas sim pelo controle de si mesmo, obtido com a qualidade do movimento executado com base na precisão e maestria de sua execução.

EQUILÍBRIO

O equilíbrio é a base primordial da ação diferenciada nos segmentos corporais e quanto mais defeituoso for o movimento, mais energia o corpo consome nessa luta constante, mesmo que inconsciente contra o desequilíbrio, essa ação mesmo que involuntária resulta numa fadiga corporal, mental e espiritual, aumentando o nível de estresse, ansiedade e angústia do indivíduo.

Numa breve retomada da história humana, citaremos a postura corporal que é a atividade reflexa do corpo em relação ao espaço, advinda de uma experiência pessoal e subjetiva, única e personalizada. A postura está estruturada sobre o tônus muscular que gera o equilíbrio que é o resultado de um corpo em que forças distintas atuam sobre ele se comprimindo e anulando-se mutuamente. De um ponto de vista biológico, a possibilidade de manter posturas ou posições indicam a existência do equilíbrio.

ESQUEMA CORPORAL

A imagem de um corpo representa uma forma de equilíbrio que é o núcleo da personalidade que se organiza em um contexto de relações mútuas do organismo com o meio. O esquema corporal é a organização das sensações relativas ao próprio corpo em relação aos elementos mundo exterior que exercem um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

O Esquema Corporal é o ponto de partida das possibilidades de ação atuando como a organização das sensações relativas ao próprio corpo em relação ao mundo exterior.

ORGANIZAÇÃO ESPACIAL

A noção de espaço é concreta e abstrata, finita e infinita ao mesmo tempo e envolve tanto o espaço do corpo, como o espaço que nos rodeia. As ideias de espaço estão imbuídas em nossas sensações e são resultantes de experiências de aprendizagem.

Os espaços psicológicos estão associados à nossa atividade mental e revelam-se em nosso nível de consciência. A nossa atividade perceptiva é baseada na experiência do aprendizado e nos permite dar significação à organização espacial. A organização espacial depende, ao mesmo tempo, da estrutura do nosso corpo nos aspectos anatômicos, biomecânicos, fisiológicos e da natureza e do meio que nos rodeia.

ORGANIZAÇÃO TEMPORAL

O tempo é antes de tudo, memória: à medida que leio, o tempo passa. Dessa maneira existem dois grandes componentes da organização temporal: a ordem e a duração, a ordem define a sucessão que existe entre os acontecimentos, sendo uns, continuação dos outros.

A duração permite a variação do intervalo que separa o principio do fim de um acontecimento. Essa medida possui diferentes unidades cronométricas como o dia e suas divisões, as horas, os minutos e os segundos.

A organização temporal inclui uma dimensão lógica entre o conhecimento da ordem e da duração, uma dimensão

convencional (sistema cultural de referências, horas e dias, semanas, entre outras) e um aspecto de vivência que surge antes dos outros dois. Os aspectos relacionados à percepção do tempo evoluem e amadurecem conforme a idade.

Existem dois tempos: o cronológico e o psicológico, o cronológico refere-se às unidades de tempo de maneira exata, o tempo psicológico refere-se à organização da ordem dos acontecimentos e a sua duração, em que nós construímos mentalmente, o nosso próprio tempo.

LATERALIDADE

O corpo humano é caracterizado pela presença de partes anatômicas pares e globalmente simétricas. A lateralidade é a preferência da utilização de uma das partes simétricas do corpo: mão, olho, ouvido, perna; a lateralização cortical é a especialidade de um dos dois hemisférios corporais quanto ao tratamento da informação sensorial ou ao controle de certas funções.

A lateralidade é uma função predominante que outorga a um dos dois hemisférios cerebrais como a iniciativa da organização da ação motora na qual se chegará à aprendizagem e à consolidação das praxes de desenvolvimento.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

As interações entre o pensamento consciente e inconsciente têm como base o movimento efetuado pelos músculos, com o auxílio do sistema nervoso o que se compreende como desenvolvimento psicomotor. Dessa maneira, o cérebro e músculos influenciam-se e educam-se mutuamente de maneira que o individuo evolua e progrida no plano do pensamento e da motricidade. Segundo, CONCEIÇÃO (1984 - p.23-24).

Desenvolvimento humano implica transformações contínuas que ocorrem através da interação dos indivíduos entre si e com o meio em que vivem então quanto mais dinâmicas forem às experiências da criança, a partir de sua liberdade de sentir e agir, através de brincadeiras e jogos, maiores serão as possibilidades de enriquecimento psicomotor (CONCEIÇÃO, 1984).

No processo evolutivo do ser humano, as aprendizagens são formas de estabelecer conexão entre certos estímulos e determinadas respostas para aumentar a adaptação do individuo ao ambiente, porém dependem do processo da maturação do Sistema Nervoso Central (SNC) numa relação bastante íntima entre as influências internas e externas, criando a integridade do SNC e dos subsídios que possam estabelecer conexões com os estímulos do ambiente para um desenvolvimento percepto-motor.

HARLOW BROMER (1942), citados por FONSECA (1995) nos dizem que “o córtex motor exerce uma função determinante em todas as funções de aprendizagem efetivamente inter-relacionadas em termo de desenvolvimento psiconeurológico”.

A importância de um desenvolvimento motor adequado estabelece uma íntima

relação com o desenvolvimento cognitivo. A cognição é compreendida como uma interação entre o meio, pessoas e objetos inseridos dentro de um determinado contexto. As diferentes fases do desenvolvimento motor têm grande importância, porque colaboram para a organização progressiva das demais áreas psíquicas, tais como a inteligência por exemplo.

O desenvolvimento motor é o resultado da maturação de certos tecidos nervosos e do aumento em tamanho e complexidade do sistema nervoso central, crescimento dos ossos e músculos. Somente em casos em que crianças apresentem algum tipo de distúrbio ou doença esses comportamentos não se desenvolverão de forma integral. O desenvolvimento funcional de todo o corpo é calcado pelo desenvolvimento psicomotor. É por meio deste que a criança deixa de ser criatura frágil da primeira infância e se transforma numa pessoa livre e independente do auxílio alheio.

As atividades motoras na vida das crianças desempenham um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. Ao passo que exploram o mundo que as rodeia com todos os órgãos dos sentidos, elas percebem também os meios com os quais farão grande parte dos seus contatos sociais.

Durante o primeiro ano de vida, a rapidez de desenvolvimento da criança é extraordinária, ao nascer o bebê conta apenas com os reflexos hereditários, no entanto, ao final do primeiro ano, entre outros comportamentos, será capaz de colocar-se na posição de pé e caminhar alguns passos sem apoio, compreender o significado de várias palavras, obedecer a ordens simples, entre outras.

Na primeira infância, até os três anos, a inteligência é função imediata do desenvolvimento neuromuscular. Mais tarde, esta associação é rompida e a inteligência e a motricidade se tornam elementos independentes; essa associação só será mantida nos casos de atraso mental, em que o consciente intelectual corresponde a um rendimento motriz também deficiente, mas esse assunto será abordado em nossos capítulos a seguir.

Um desenvolvimento psicomotor normal apresenta qualidades nos movimentos que se integram numa certa ordem, ou seja, são seguidos por etapas, como por exemplo:

Quadro 1.

Precisão:	Dos 0 aos 07 anos
Rapidez:	Dos 07 aos 10 anos
Muscular:	Dos 10 aos 15 anos

Acesso em 08 out. 2018.

A coordenação geral da criança alcança seu desenvolvimento definitivo aproximadamente aos 15 anos, o que vem facilitar uma educação progressiva normal. A evolução motora da criança ocorre em dois processos que se completam e se inter-relacionam, são eles: a diferenciação e integração; ambos acontecem de maneira recíproca e simultânea, o que resulta num desenvolvimento psicomotor normal que as leva ao aumento de força, rapidez, precisão e qualidade de movimento. A evolução

psicomotora normal permite à criança passar dos movimentos globais aos mais específicos e do movimento espontâneo ao movimento consciente. Esses movimentos são subdivididos em:

- Estáticos: Movimentos que envolvem equilíbrio. Exemplo: pular com pé direito ou esquerdo.
- Orientação espacial: Que permitem à localização no espaço e também a ação de situar as coisas, umas em relação às outras.
- Orientação temporal: Que nos permite situar-se no tempo.
- Desenho e grafismo: Que nos permite expressar-se no papel de forma pictórica.

Como ocorre em outras áreas da educação, o educador deve conhecer e ter sempre em mente os aspectos principais do desenvolvimento psicomotor em cada faixa etária. Vejamos escala a seguir:

ESCALA DE DESENVOVIMENTO PSICOMOTOR DOS 0 AOS 5 ANOS

Quadro 2.

Período de Desenvolvimento	Processo perceptivo visual	Evolução da ossatura	Processo Perceptivo dos Movimentos
Nascimento	O olhar procura sons, estímulos visuais estranhos, reação global e desorganizada dos movimentos.		
02 meses	Convergência binocular	Manutenção das vértebras cervicais e dorsais	Segura objetos por longos períodos de tempo
03 meses	Observa os movimentos dos dedos das mãos e tem a acomodação visual	Pode realizar uma rotação do corpo para um dos lados. Abre as mãos frequentemente; senta-se com suporte e roda de decúbito dorsal para decúbito facial.	Mão orientada a objetos abordagem atração dos objetos contata com os objetos por meio de prensões. Mais precisas e eficientes.
06 meses			
12 meses (01 ano)		Preferência manual na preensão dos objetos, receptação e quadrupedia.	Anda com suporte
18 meses		Sobe escadas engatinhando, anda autonomamente, reação anti-gravítica e preferências manual menos diferenciada.	Realiza pequenas imitações nos gestos; faz imitações espontâneas; Faz pequenos jogos simples e apanha bola;

Período de Desenvolvimento	Processo perceptivo visual	Evolução da ossatura	Processo Perceptivo dos Movimentos
03 anos	Melhor percepção visual de espaço, primeiros grafismos.	Equilibra-se num pé por pequeno período de tempo e equilibra-se na ponta do pé.	Controla-se em equilíbrio com os olhos fechados; dissociação de movimentos dos braços e pernas.
04 anos	Coordenação óculo-motora preensão de objetos utilitários	Coordena marca e a corrida e salta	Coordena; constrói formas.
05 anos	Cria Grafismos simbólicos, desenhos dos corpos, da casa, cópia de figuras geométricas.	Pé coxinho e salta com os pés juntos sobre escadas em corridas	Lateralidade, direcionalidade, noção do corpo, manipula, recebe e atira objetos com intencionalidade.

Acesso em 08 out. 2018.

Um professor da pré-escola ao considerar a idade cronológica de seus alunos deve prever o que pode esperar deles no ponto de vista da linguagem, inteligência e corpo. A partir de então, ele terá condições de dosar a estimulação em cada uma dessas áreas, a fim de encaminhar seus alunos para um amadurecimento equilibrado intelectual, afetivo e corporal.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao ingressar na escola de educação infantil, a criança sofre um impacto ao deixar de conviver somente no ambiente familiar, portanto é necessário que ela se sinta acolhida no ambiente escolar, para isso é preciso que os professores acompanhem esta nova fase da criança.

Nesta fase a psicomotricidade ocorre por meio de ações, movimentos espontâneos e atitudes do corpo das crianças o que lhes proporciona a formação de sua personalidade. Para que exista um ambiente educativo seguro e prazeroso, os profissionais devem estar capacitados e receptivos nos aspectos psicoativos e na maturação da criança.

Os jogos e as atividades devem ser organizados de acordo com a maturação, a curiosidade e o interesse dos alunos. Devem ser oferecidos diversos recursos para o desenvolvimento da prática psicomotora atendendo não só o aspecto emocional, mas também a compreensão da emocionabilidade que em algumas situações será exagerada e em outras inibidas ou ainda agressiva.

De acordo com OLALLA (1995, apud.

SÁNCHEZ, 2003: 13): "a prática da psicomotricidade, portanto, deve ser entendida como um processo de ajuda que acompanha a criança em seu percurso de maturação, que vai desde a expressividade motora até o acesso à capacidade de desconcentração".

Em tal processo, são atendidos os aspectos primordiais que formam parte da globalidade em que as crianças estão imersas nessa etapa, tais como a afetividade, motricidade e conhecimento, aspectos estes que irão evoluindo da globalidade à diferenciação, da dependência à autonomia e da impulsividade à reflexão.

Dentro da educação infantil e em todas as etapas da vida, a maturação é o principio para a construção de qualquer trabalho pedagógico, por isso, afirmamos que a criação de vínculos entre os professores e as crianças é essencial nesta fase.

A Psicomotricidade observa e avalia a criança, mas não se atém apenas as suas dificuldades ou limitações ou em seus transtornos de comportamento que causam o déficit cognitivo, a prática psicomotora visa explorar as potencialidades do individuo e o seu lugar na sociedade.

Porém, isso só é perceptível se a relação entre educador e educando tenha emoção e proporcione bem-estar para criança. Assim dizemos que a psicomotricidade coloca a criança no centro do desenvolvimento no campo ensino-aprendizagem a partir de sua atividade motora.

Para ROTA (1994), "a prática da psicomotricidade tem por objeto favorecer e potencializar a adaptação harmônica do indivíduo a seu meio, partindo da própria identidade fundamentada e manifestada por meio das relações estabelecidas pelo corpo com o tempo, o espaço e outros".

De acordo com ARNAIZ SÁNCHES (2003), na perspectiva Freudiana, o processo maturativo e evolutivo da criança têm três fases:

- Primeira: união entre psique e soma;
- Segunda: A simbologia da ação;
- Terceira: Investigação dos parâmetros psicomotores com a finalidade de criar ferramentas para notar e acompanhar a evolução da criança na sala de psicomotricidade.

Na formação da personalidade, a emoção e a percepção da criança geram o que podemos chamar de pulsão, um conceito freudiano cujo processo é dinâmico e impulsiona o corpo em direção a uma meta, na qual se desenvolve o equilíbrio de estado de tensão, que causa prazer ou desprazer.

Vividas as sensações prazerosas, ocorre à memorização das lembranças de prazer que originam às primeiras imagens mentais que são a concordância entre psique e soma que identifica, escolhe e processa as experiências em nossa mente que se reflete em todos os órgãos do corpo.

Essa primeira estruturação psíquica faz que sejam descobertas as raízes das experiências sensoriais profundas como prazer, sensações, emoções, formas, sabores, odores, movimentos, contatos e outros, que são inconscientes e que, mais tarde, aparecerão em atividades não verbais como a corporal, expressões práticas e simbólicas.

Para ARNAIZ SÁNCHES (2003), "o

processo de maturação com base na proposta Freudiana, nos mostram a existência da pulsão de apego e a pulsão de domínio", na função de apego o prazer da criança está na proximidade com o outro, mas também pode ocorrer o oposto sendo o distanciamento ao qual lhe proporcionará a pulsão de domínio que centre e domine seu próprio corpo. Ambas as pulsões revelam-se pelo sistema motor.

Como a criança faz uso de objetos e espaços durante as sessões de psicomotricidade, é de fundamental importância desvendar o prazer de apegar e desapegar e como essa criança utiliza os conceitos de distância e proximidade, partes integrantes de sua segurança afetiva.

A prática psicomotora é indicada à criança com o objetivo de alcançar a totalidade da expressão, fazendo que ocorra a ligação entre a estrutura motora, afetiva e as possibilidades cognitivas.

Em relação ao movimento na psicomotricidade, segundo ARNAIZ SÁNCHES (2003), Wallon destaca a importância da "função tônica muscular que é as contrações contínuas, passivas e parciais dos músculos, ajudando a manter a postura, ou seja, é a atividade que mantém em todos os movimentos os músculos em forma, na posição que tomaram, e que lhes da um grau variável de consistência".

Mesmo os corpos estando em repouso, às células nervosas estão em atividade para manutenção postural e contenção das cargas emocionais. Por meio do tônus muscular é que se expressam os múltiplos aspectos afetivos, viscerais, nervosos e intelectuais.

A criança durante atividade sensório-motora usa o mundo do espaço, dos objetos e das pessoas para desenvolver-se e integrar-se nele, sendo assim, a carga emocional conduz sua ação e se relaciona com a afetividade mais profunda, e com sua história afetiva em seu consciente e inconsciente.

Dessa forma, tudo o que estava contido em sua consciência em relação ao desprazer e à frustração caracteriza a noção de expressividade motora. ARNAIZ SÁNCHES (2003) nos mostram que existem três componentes básicos também que situam a expressividade motora e que estão ligados entre si:

- Aspecto neuromotor: ajuda a observação das oportunidades motoras por meio da qualidade do movimento e do ajuste postural.
- Aspecto afetivo-relacional: compreende o que o que pertence à afetividade da criança, a emoção, o prazer ou desprazer no espaço em relação ao outro.

O exercício de psicomotricidade na escola e é um elemento preventivo e educativo; preventivo porque auxilia na prevenção de dificuldades de comportamento e aprendizagem que são vivenciados pelo jogo num ambiente seguro por meio de aspectos sensório-motores; educativo porque atuam como ações investigativas para o tratamento dos bloqueios que venham a prejudicar a comunicação da criança.

O PROFESSOR E O TRABALHO PSICOMOTOR

O profssor pode ajudar em todos os níveis

do trabalho psicomotor, ao proporcionar um ambiente de segurança às crianças para que os demais aceitem e respeitem cada criança em sua integralidade. Na idade pré-escolar, as atividades prioritárias são as de características motoras - globais que explorem os diversos elementos pedagógicos.

Para isso é necessário que o professor tenha conhecimento do ritmo de desenvolvimento das crianças e das condições necessárias para seu progresso num contato com outras crianças da mesma idade com atividades diversificadas, pois dessa forma, a criança adquire confiança em si e em suas relações com o mundo.

Os jogos e brincadeiras infantis podem parecer desnecessários, mas estão preparando a criança para um aprendizado integral, pois na idade pré-escolar, o professor não tem a função de alfabetizar e sim de estimular as funções psicomotoras necessárias ao aprendizado formal.

Por isso é primordial que o professor esteja atento aos seus alunos para conseguir identificar problemas de aprendizagem, por meio de exercícios específicos que verifiquem aspectos como:

- Qualidade tônica (rigidez ou relaxamento muscular);
- Qualidade gestual (dissociação manual e dos membros superiores e inferiores);
- Agilidade;
- Equilíbrio;
- Coordenação;
- Lateralidade;
- Organização tempo espacial;
- Grafo motricidade.

Essa avaliação pode revelar características próprias de cada criança, se haverão atrasos no desenvolvimento motor ou perturbações de equilíbrio, coordenação, lateralidade, sensibilidade, esquema corporal, estrutura e orientação espacial, grafismo, afetividade entre outros.

Tais problemas podem ser observados tanto na Pré-escola como nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com maior ou menor intensidade e podem ser decorrentes das mais variadas causas, como debilidade intelectual, problemática emocional, retardos de maturação, certas desarmonias tônico-motoras, entre outros fatores que venham a prejudicar o desenvolvimento psicomotor.

Na área da educação, a Psicomotricidade abrange um campo preventivo e o essencial seria que todos os educadores tivessem conhecimentos básicos sobre este assunto para que pudessem fazer um encaminhamento a um profissional habilitado quando houvesse necessidade.

SUGESTÕES DE ORIENTAÇÃO PSICOMOTORA PARA A SALA DE AULA

Seguem abaixo algumas sugestões para a realização de uma Avaliação Psicomotora no âmbito escolar:

1. Colocar a criança sentada bem no centro e na frente da sala de aula;

2. Colocar a criança com um professor afetuoso, porém, com bom controle da classe, que possa explicar individualmente as informações, sendo paciente, persistente e dinâmico;

3. Os limites disciplinares e do comportamento devem ser iguais aos das demais crianças. E devem ser estabelecidas as seguintes regras:

a) Regras de autonomia: Baseadas nas atividades de vida diária e prática que devem ser ensinadas à criança a fim de que ela se sinta forte, não se tornando dependente, para a aquisição de autonomia.

b) Regras de convivência: Respeitá-la, assim como ela também deverá respeitar os demais. Mostrar a ela a importância de agradecer, "pedir, por favor,", cumprimentar os colegas, pedir desculpas, estabelecendo rotinas baseadas na boa convivência, cordialidade e colaboração.

c) Regras pedagógicas: Acreditar na criança, desenvolvendo nela o gosto por "estar cada vez melhor", referindo-se sempre positivamente a sua produção escolar, mas pontuando a dando-lhe dicas, de como fazê-las ainda melhor.

4. Manter sua atenção intencionalmente dirigida, dando-lhe informações e ordens claras, curtas e simples.

5. Não deixá-la com material escolar, espalhado sobre a mesa de trabalho.

6. Fazê-la tirar somente o que será usado, evitando transtornos. Solicitar que o material esteja completo e limpo.

7. Conferir com ela o material que vem e vai para casa, não deixando nada perdido ou para traz. Assim, ela adquire o hábito e a rotina de estar atenta ao que tem: Lápis apontados, cadernos etiquetados, entre outros.

8. Não deixá-la com nenhuma atividade em classe incompleta, pois crianças são quase sempre dispersas e/ou impulsivas, tendem a achar que já terminaram, ou distraem-se no meio da atividade.

9. Terminar junto com ela as atividades, fazendo-a perceber que é bom terminar, concluir e chegar ao fim, para que possa sentir a sensação de dever cumprido.

Essas atividades podem ser feitas pelos pais em casa e também pelos professores, pois além de coletar dados para a Avaliação Psicomotora, ajudarão a criança a se organizar melhor no que se refere às tarefas escolares.

As atividades pedagógicas, lúdicas e educacionais, devem ser curtas, poucas e claras, pois não é a quantidade que deve ser levada em conta, mas a qualidade da atividade, que faz a aprendizagem referencial. Para isso, o professor poderá dividir as tarefas em duas partes, levando até a criança, um número limitado de informações e consequentemente dirigirá melhor a atenção dos "pequeninos". As crianças aprendem melhor com tarefas sequenciais.

Preparar a criança para novas situações de aprendizagem é de suma importância para que ela não se desencoraje ou "pareça preguiçosa" ao aprender coisas novas.

O educador deverá dar-lhes tarefas especiais como:

- Ir à sala vizinha e perguntar as horas;
- Levar algo do lado de fora da sala e voltar, isto ajuda a reestruturar o tônus de base, importante para a atenção e memória;
- Adquirir a rotina de lavar as mãos e rosto, após o recreio, ou quando apresentar-se extremamente dispersiva ou hiperativa, pois um toque sensorial irá ajudá-la a retomar a atenção.

O professor deve desenvolver métodos pedagógicos diversificados, com apelos sensoriais diferentes e simultâneos (visão-audição-táctil-corporal) para explorar as potencialidades da criança, se tem uma boa dicção e um bom vocabulário. Se a criança é agitada deve-se colocá-la em jogos que envolvam produção com a corrida, fazendo-a sentir-se bem, naquilo que muitas vezes é visto como seu ponto negativo.

Usar sempre atitudes positivas, claras, seguras e constantes, transmitindo-lhes segurança, paz, firmeza um professor com essas atitudes, consequentemente melhorará a autoestima de seus alunos, sua interação social e produção escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados nesta pesquisa nos indicaram que há uma estreita relação entre o desenvolvimento motor e a maturação da criança. Neste estudo, destacamos a relação entre a aprendizagem motora de forma a evidenciar a importância do desenvolvimento global da criança na educação infantil. Acreditamos que para que exista um bom relacionamento entre educador e aluno, este tem que ser de qualidade e confiança e que estes fatores se estabelecem com o decorrer do tempo.

Nos primeiros contatos com o professor a criança pode ter uma reação de simpatia ou demonstrar atitude de temor, timidez. Por isso, consideramos a importância da aplicação dos exercícios motores. Dessa maneira, o educador terá condições de observar seu aluno e identificar suas dificuldades motoras para a busca de possíveis soluções, ou simplesmente para propiciar momentos lúdicos para auxiliar o aluno no desenvolvimento das habilidades psicomotoras.

Dentro da problemática exposta, a criança ao chegar ao inicio do primeiro ano da aprendizagem formal, muitas vezes não consegue segurar no lápis corretamente, apresentando uma coordenação motora fina precária.

Isso pode ocorrer se a criança não obteve um desenvolvimento psicomotor adequado à sua faixa etária, em razão de algum distúrbio ou por falta de estímulos, seja no âmbito escolar ou familiar, por essa razão, é fundamental que a criança realize os exercícios adequados para estímulos da coordenação motora fina desde os 02 anos de idade, dando continuidade nos anos seguintes.

Na maioria dos casos observados, durante nossa vivência docente, percebemos que aos quatro anos a criança começa a ter necessidades de utilizar a grafia, escrevendo seu próprio nome, por exemplo. Exercícios de grafismo nessa fase são importantíssimos para aprimorar seu desenvolvimento motor, a fim de preparar esse aluno para o ensino fundamental I de forma a exercer com habilidade sua coordenação motora fina, segurando adequadamente o lápis, (que foi o eixo central da problemática apresentada), podendo exercitar a escrita, mantendo assim maior controle motor.

Em nossas vivências no período pré-escolar, percebemos que é necessário primeiramente que todos se conscientizem

que esses distúrbios existem e que alguns deles podem aparecer em qualquer criança.

Por isso, devemos fazer um esforço em conjunto no sentido de tentar minimizar tais dificuldades. Cabe à escola cuidar do corpo docente no que se refere à sua atualização e aperfeiçoamento, além de fornecer assistência pedagógica e permitir aos alunos que tenham um atendimento diferenciado, conforme suas necessidades.

Se pais e professores cumprirem o papel que lhes cabe e se, sobretudo a escola desempenhar o seu verdadeiro papel de centro de efetivo ensino, certamente a educação passará a ocupar novamente seu merecido papel de destaque como um fator importantíssimo no desenvolvimento individual e social da criança.

É importante ressaltar que na Educação Infantil, o nosso papel como educar não é o de alfabetizar, mas o de estimular as funções psicomotoras necessárias ao aprendizado formal. Por meio do conhecimento e de nossa sensibilidade, podemos estabelecer uma intrínseca relação entre teoria e prática, de maneira gradual, combinando os estímulos adequados para cada tipo de aluno, respeitando assim a individualidade em prol da autonomia de cada um deles.



ANA PAULA COSTA SOUZA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Sales (1998); Especialista em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Faculdade Mozarteum de São Paulo-FAMOSP (2014); Especialista em Educação Infantil Faculdade Mozarteum de São Paulo-FAMOSP (2014); Professora de Ensino Fundamental I - Polivalente- na EMEF Euclides da Cunha, Professora de Educação Básica I – Polivalente na E. E . Yoshio Ninomiya.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. Manual de psiquiatria infantil: Editora Masson do Brasil, Rio de Janeiro, 1976.

ARNAIZ SÁNCHES, Pilar. A Psicomotricidade na Educação Infantil: Uma prática preventiva e educativa. / Pilar Arnaiz Sánches, Marta Rabadán Martínez e Iolanda Vives Peñalver. Tradução de Inajara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONCEIÇÃO, J. F. et al. Como entender o excepcional deficiente mental. Rio de Janeiro: Rotary Club, 1984. p.23- 24,

COSTALLAT, Dalila M.M. de. Exercícios psicomotores básicos de Educação Tônica para a otimização da aprendizagem formal da escrita. In: A psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. 2ª ed. O.N.P. Ordem Nacional dos Psicomotricistas.

COSTE, Jean Claude. A psicomotricidade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FONSECA, Vítor. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Vítor. Psicomotricidade: uma nova abordagem. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROTA, I. A Prática Psicomotora Preventivo-Educativa. Curso de Pós-graduação em prática psicomotora educativa, Universidade de Múrcia, 1994.

SÁNCHEZ, P. A; MARTINEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. A Psicomotricidade na educação infantil. Tradução de Inajara Heubert Rodrigues. Porto alegre: Artmed, 2003.

Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. A Psicomotricidade. Disponível em < http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm/> Acesso em 08 out. 2018.



AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS

RESUMO: Apresenta-se algumas informações relevantes para compreender e aprender que a criança com comprometimentos motor e auditivo possui a capacidade para a comunicação e, como é desenvolvida a linguagem. A bibliografia específica e intensa advém de pesquisas e estudos estrangeiros realizados na área da surdocegueira e multideficiência, aqui representados por dois autores. Segundo ROWLAND e STREMEL-CAMPBELL (1989, p.2) comunicação é comportamento de partilha, uma vez que requer a participação de pelo menos dois parceiros, que por definição, partilham entre si vários aspectos do processo de comunicação. A partilha se realiza efetivamente quando cada parceiro cumpre uma função, ora como emissor ora como receptor da mensagem, e vice-versa. A comunicação receptiva se refere à compreensão ou interpretação do aluno, do "imput" comunicativo. A comunicação expressiva refere-se às produções do aluno ou ao uso do "output" comunicativo. É fácil perceber uma interação comunicativa quando se faz uso da fala como mero elemento de ligação entre dois interlocutores. No entanto, como compartilhar as informações de formas não convencionais, sem a fala, por exemplo, com a criança com comprometimento auditivo. Quando, além da surdez, impedindo a interação comunicativa pela fala, a realização de movimentos para desenvolver um trabalho com as mãos por gestos e/ou a escrita estão comprometidos.

Palavras-chave: Comunicação; Leitura; Escrita; Comprometimento Motor e Auditivo.

INTRODUÇÃO

Todas as crianças se comunicam, aprendem e compartilham com o mundo ao redor de alguma forma, chorando, gritando, empurrando, pegando, que implicam em um movimento físico, de contração e relaxamento na parte muscular.

Por outro lado, da aquisição simbólica da linguagem, graças ao aleitamento, a criança já está sendo introduzida no mundo simbólico, no contato com o corpo e o adulto, geralmente caracterizado pela pessoa da mãe, os cuidados recebidos, a mamadeira e a chupeta, os objetos e o brincar, tornando-se apta a adquirir linguagem.

Com bases na descrição de SPTIZ (1980), citada anteriormente, podemos inferir que a comunicação e a aquisição da linguagem estão além da simples troca de informações orais entre duas ou mais pessoas.

Sorrir, chorar, desviar a cabeça, aproximar ou afastar objetos, estender os braços, empurrar, apontar, estes comportamentos expressam a comunicação corporal com as outras pessoas e precedem a linguagem simbólica.

Por isso, a dificuldade de obter o acesso aos estímulos e de receber, e, consequentemente, de corresponder às informações comunicadas pelo e para o meio ambiente com as formas de comunicação convencional, seja por fala ou escrito, pode causar o isolamento da criança por falhas de comunicação. Isso leva a uma grave limitação de experiências e formação de significados que impede a aquisição da linguagem, prejudicando o seu desenvolvimento .

No trabalho com crianças e jovens com surdez e visão subnormal e com multideficiência, constata-se dificuldades de ensino aprendizagem relacionadas a não compreensão na troca comunicativa, e, ao observar o aluno obtinha-se dados muito importantes a respeito do nosso relacionamento comunicativo e, portanto, da aprendizagem. Observava-se que expressões faciais, movimentos corporais, gestos e ações tinham significados comunicativos.

O QUE É A LINGUAGEM?

De uma maneira simplista, podemos dizer que a linguagem é um conjunto de símbolos elaborados pelo Homem de uma forma mais abstrata.

A linguagem torna a comunicação mais fácil, desde que as pessoas se comuniquem por intermédio do mesmo código linguístico.

Se símbolos são sinais sociais convencionados, as crianças multideficientes podem desenvolver ou não a forma simbólica de comunicação.

Conforme o comprometimento, a criança aprenderá ou não a ler e a escrever.

Estudiosos declaram que em 50% dos casos de problemas de comunicação, os professores falam que seus alunos não entendem, no entanto, os alunos entendem, mas os professores não se asseguram de que o que estão falando está sendo recebido pelo aluno.

As crianças com comprometimento motor e auditivo, portanto, apresentando déficit sensoriais, vão encontrar dificuldades para

corresponder aos estímulos externos de maneira convencional, pois as suas formas de recepção e de expressão comunicativa vão depender também, da organização neuropsicosocial, de cada uma.

Na prática educacional, ao considerar a situação do espaço físico, a motivação do aluno para comunicar-se e o interesse ou as preferências por objetos e pessoas com os quais ele estaria tentando interagir, eu percebia que poderiam suscitar significados valiosos no processo de comunicação e, consequentemente, para o desenvolvimento da linguagem.

DANTAS (1992, p.41) ao analisar a perspectiva walloniana, afirma que o movimento, a princípio, desencadeia e conduz o pensamento.

Uma criança, valendo-se do movimento, por exemplo, tocar, pegar, ir, fazer, ela domina o corpo, faz gestos, ela se comunica com o mundo, expressando necessidades, emoções e pensamentos. Cabe ao papel do adulto, como elemento mediador das interações sociais se comunicar com ela.

Os estudos de WRITER (s.d. s.n.) descrevem a importância do movimento para fins comunicativos de interação com o meio ambiente para o ensino de alunos com deficiências sensoriais e multideficientes, cuja bibliografia especializada é proveniente dos estudos de Van Diyk, quem defendeu a utilização do movimento como veículo para melhorar a comunicação funcional e as aptidões sociais das crianças com surdocegueira e multideficiência.

O enfoque de Van Diyk tem como fundamentação teórica a formação da consciência, da criação de um Eu, de um ego, usando uma atividade que a criança possa descobrir seu próprio corpo como instrumento para explorar o mundo.

Outro aspecto fundamental, que este autor focaliza nas relações comunicativas estudadas com a criança multideficiente é o desenvolvimento da linguagem pela conscientização da separação entre o eu e o ambiente, com bases na concepção de Werner e Kaplan.

Para estes estudiosos (Apud WRITER, s.d. s.n.):

A simbolização é um processo cujos fundamentos se encontram nas relações entre os bebês, às mães e os objetos ou ações ocorridas no meio ambiente. O distanciamento físico e perceptivo entre a mãe, o bebê e o objeto/ação aumenta progressivamente à proporção que os veículos simbólicos (gesto e fala) adquirem propriedades referenciais.

Por isso as relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades da criança no processo de inserção no meio sociocultural.

Estes estudos citados segundo WRITER (s.d. s.n.), ressaltam princípios de comportamento em que a criança deve desfrutar da estimulação física e da satisfação de necessidades resultante do próprio esforço.

Neste sentido, as condutas comunicativas espontâneas podem ser dirigidas, aceitas ou não pela situação externa, inserindo-a, cada vez mais, no sistema convencional social.

Estudos descrevem formas e meios de comunicação específicos mediante

situações funcionais para que o aluno com multideficiência participe ativamente no processo educativo, interagindo e aprendendo.

Relativamente à comunicação, na partilha comunicativa, é necessário o professor, no papel do outro, atender às metas próprias da comunicação que são a recepção e a expressão.

O professor estará interagindo na medida em que garantir esta troca comunicativa.

Se garantir a comunicação eficiente, ou seja, para o aluno entender e responder às expectativas em relação ao comportamento da pessoa e obter a informação (comunicação receptiva), o aluno poderá expressar desejos, sentimentos e ideias (comunicação expressiva), no aqui e agora.

Pesquisas (apud ROWLAND e STREMEL-CAMPBELL, 1989, p.15) de padrões de aquisição de comportamentos comunicativos intencionais não verbais em bebês mostraram uma forte tendência para o surgimento de funções comunicativas pela seguinte sequência :

1. protesto
2. pedido de uma ação
3. pedido de objeto
4. comentário sobre uma ação
5. comentário sobre um objeto
6. resposta

Estas pesquisas sugerem que as funções comunicativas básicas, tais como, chamar atenção, protestar e pedir podem ser realizadas por formas pré-simbólicas de linguagem, de maneira que podemos observar, utilizar, partilhar, constituir com a criança representações e posteriormente, símbolos, incluindo-a, no mundo social.

Das funções de comunicação, o professor garante os efeitos da troca comunicativa, na medida em que a necessidade de conhecer e saber utilizar as formas de comunicação específicas para com a pessoa com multideficiência, habilitando o seu papel de emitir o que está sendo comunicado, a fim de que seja compreendido, e vice-versa, em relação ao aluno, para objetivar o desenvolver da partilha .

Garantindo a partilha comunicativa, provavelmente, garantirá a aprendizagem e os procedimentos para desenvolver a linguagem.

Para iniciar e/ou garantir a comunicação, as funções de comunicação podem ser realizadas por meios pré-simbólicos, como, por exemplo, tocar, mostrar objetos e apontar, desde que o objeto esteja presente na situação. E, conforme o desenvolvimento do aluno, o professor vai introduzindo-o às formas convencionais de comunicação cada vez mais abstratas, por exemplo, no quadro de surdez, a Língua de Sinais.

O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Relativamente ao aprendizado da leitura e da escrita, os problemas de aprendizagem representam um desafio para o trabalho do educador.

Na minha experiência, estudando os processos de comunicação para a alfabetização com as crianças surdacega e multideficiente, observo que as manifestações, as iniciativas e os pequenos gestos revelam possibilidades

de comunicação e de desenvolvimento.

Segundo LARROSA (2001, p.188)

A Educação é o modo como as pessoas, às instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A Educação é a forma como o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpretação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.

De toda e qualquer criança esperamos o inesperado.

Por mais que nossa experiência como educador possa saber os passos do desenvolvimento infantil e suas reações, o desconhecido inquieta e preocupa a posição e a atitude do adulto.

A novidade proveniente do porvir das crianças com necessidades educacionais especiais inquieta as respostas pré-condicionadas do adulto, ameaça a sua rotina, os projetos e as projeções das relações professor - aluno, indivíduo e sociedade.

Mas é quando as crianças com necessidades educacionais especiais muitas vezes apresentam dificuldades de fala ou mesmo a ausência da possibilidade de oralização que configura problemas de comunicação.

Por isso, os problemas de aprendizagem podem ser decorrentes de aspectos de comunicação na relação professor–aluno, uma vez que a comunicação da criança multideficiente, como por exemplo, da criança com comprometimento motor e auditivo, pode se manifestar de maneira sutil, concreta e específica, que nem sempre é entendida e compreendida pelo adulto.

A combinação de duas ou mais deficiências repercutem na integração do organismo humano, dificultando a interação comunicativa.

Segundo PALACIOS (2001, p.1):

Uma alteração na Integração Sensorial afeta o comportamento das crianças, influencia na maneira como elas aprendem, como se movimentam, como se relacionam com os outros e o que percebem a respeito de si mesmas.

Por isso, quando trabalhamos com a hipótese de que as crianças apresentam disfunções na integração sensorial é necessário fazer uma análise frente aos estímulos do ambiente externo e do ambiente interno próprio da criança em relação à resposta adaptativa do comportamento ou das reações dela no meio ambiente.

Se os dados analisados apresentarem como resultado a hipótese de que a privação sensorial afeta o comportamento, provavelmente, a criança apresentará dificuldades para aprender e necessitará de uma abordagem educacional transdisciplinar, assim como um programa educacional específico e especializado.

Isto quer dizer que podemos analisar o excesso ou a carência de estímulos interferindo na resposta adaptativa da criança com ou sem transtornos orgânicos.

Nestes termos, a necessidade de comunicação é ponto crucial para compreender as manifestações do comportamento da criança, para interagir e planejar as atividades no processo de ensino - aprendizagem.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA

Neste item procuro colocar em evidência a importância da relação afetiva mãe-criança desde os primeiros anos de vida, constituindo os processos psicológicos, tendo como referência as investigações de SPTIZ (1980).

A aquisição da linguagem é um tema muito profundo, de maneira que neste trabalho pretendo dar apenas uma noção de alguns aspectos envolvidos, e, por isso, não sem deixar de citar WALLON e VYGOTSKY.

Nas relações comunicativas com o outro, na sua vida em sociedade, o ser humano se constituirá e se identificará como ser pertencente à sua espécie.

Caracterizado pela herança genética e biológica, o ser humano vai desenvolvendo suas capacidades que nascem das trocas afetivas por intermédio da comunicação.

Segundo DANTAS (1992, p. 38):

> Wallon descobre em sua análise genética, que a motricidade humana começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com o meio físico nunca é direto, é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural.

Sendo assim, a criança atua primeiro sobre o ambiente humano geralmente estabelecido pela figura da mãe, onde busca atenção do outro para o atendimento de suas necessidades.

A função materna supre as necessidades de sobrevivência da vida física do bebê que são, antes de tudo, biológicas.

É comum observarmos na convivência mãe - filho, nos primeiros meses de vida da criança, a emoção que transpassa entre seus corpos, o aconchegar, o olhar, as sensações táteis, visuais, auditivas e olfativas.

A tendência é identificar cada choro e movimentação de seu filho. O que era apenas uma manifestação orgânica impulsiva do bebê passa a ser uma manifestação comunicativa na relação afetiva.

Fome, conforto e dor são interpretados pela mãe como elementos comunicativos que a criança responde. A mãe está comunicando significados afetivos ao responder saciando a fome, dando conforto e segurança ao filho.

Provenientes de estados emocionais primários e imediatos, o comportamento infantil não intencional vai sendo correspondido e ganha intencionalidade pertinente à dependência social do adulto – o outro.

Na medida em que as necessidades físicas e emocionais vão sendo compartilhadas com o adulto, a criança vai adquirindo conhecimento de que seus comportamentos vão surgir efeito no ambiente e gradualmente, as necessidades físicas e biológicas da criança, transformam-se em desejos precursores da comunicação.

A função materna é vital para o desenvolvimento da criança. A mãe demonstra afeição, cuidado, dedicação, preocupa-se com a rotina (alimentação e sono) e com o crescimento do bebê, e vai se comunicando com ele.

Na alimentação, como exemplo, podemos verificar a comunicação do bebê com a mãe por meio de comportamento ou manifestação do comportamento:

. bebê que come bem, com satisfação e logo adormece.

. bebê que come mal, tem que ser adulado e não parece comer o que deveria .

. bebê que se satisfaz com 4 ou 5 mamadas diárias e dorme a noite inteira.

. bebê que recusa a última mamada e solicita alimento no decorrer da noite.

Durante essas experiências, durante a amamentação, SPITZ (1980, p.80) explica a experiência perceptual:

No recém-nascido as sensações simultâneas nos quatro órgãos sensoriais (cavidade oral, mão, labirinto e estômago) constituem uma experiência proprioceptiva completa, mediados pela percepção de contato.

A comunicação já está iniciada pelo colo materno.

A situação de amamentação é importante para o bebê, é precursora da exploração do corpo e da capacidade de representar.

É na extensão dos corpos mãe - bebê, distanciamento e aproximação, que precede a construção de imagens.

Durante a amamentação quando o bebê deixa escapar o bico do seio ou a mamadeira e os recupera, este autor explica que a satisfação da necessidade é perdida ou recuperada, inúmeras vezes.

Este momento da amamentação é a origem da constância do objeto e da formação do objeto.

O bebê percebe a existência de um objeto de satisfação proveniente do meio externo e dá início ao processo de autoconhecimento: o eu e o outro; que por sua vez, promove as condições para as conquistas cognitivas.

Durante e após a alimentação, as manifestações do comportamento do bebê são passíveis às reações maternas.

A maneira como a mãe ou sua substituta se relaciona com o bebê atendendo necessidades de acolhimento, alimentação e higiene, participa de seu desenvolvimento neuropsicomotor e constitui o modelo de relação da criança com o mundo.

Para este autor (1980, p.123):

A comunicação é qualquer mudança perceptível de comportamento, seja ela intencional ou não, dirigida ou não, sendo assim, a mãe junto às reações do bebê, vai constituindo-o com os sentimentos de permissividade, rejeição ou hostilidade, segurança, ansiedade ou sentimentos de culpa.

A experimentação corporal valendo-se da nutrição promove as ações intencionais comunicativas, acrescida das implicações emocionais de satisfação ou fracasso.

No jogo da ambivalência, do sim e do não, do prazer e desprazer, a criança vai se estruturando, vai reagindo às resistências do meio externo e estabelecendo formas de se comunicar com o outro.

Sendo o desenvolvimento um processo dinâmico e contínuo, o processo de construção do sujeito é permanente e estará sempre implicado no desejo do outro.

A partir do primeiro ano de vida, com movimentos, gestos, ações e descobertas, mediante as interações comunicativas com o adulto, a criança vai conhecendo e se integrando ao mundo externo, que se expande lentamente, e ela vai distanciando o eu e o mundo.

Ao brincar com as pessoas e os objetos vai sendo constituída pelo ambiente sociocultural. Nas oportunidades de interagir e de conversar com o adulto, aprendendo a nomear as pessoas, os objetos e as ações, vai sendo inserida no mundo simbólico de sua cultura.

Como se relacionam a comunicação, a palavra, linguagem e pensamento ?

REGO (1995, p. 64), com bases em Vygotsky, explica que a linguagem expressa o pensamento e age como organizador desse pensamento:

Antes de aprender a falar a criança demonstra uma inteligência prática que consiste na sua capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos, mesmo com o auxílio de instrumentos intermediários (por exemplo, é capaz de se utilizar de um baldinho para encher de areia ou de subir num banco para alcançar um objeto), mas sem a mediação da linguagem. Segundo Vygotsky, esse é o estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento.

Para esta autora, tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação; com isto ela quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação.

FONTANA (1997, p.83), descreve a linguagem como uma atividade simbólica constitutiva.

Com base na abordagem histórico-cultural, essa autora explica que a palavra é produção humana, não se desenvolve em nós naturalmente.

É nas nossas relações com o outro nas nossas interações, que a palavra vai sendo incorporada a nossas funções biológicas, a nossos modos de perceber e conhecer o mundo.

Ao brincar, a criança elabora ativamente as palavras com base em seus esquemas de assimilação, construindo significados que nem sempre correspondem aos significados dos adultos. De maneira que no processo de aquisição de linguagem, o significado da palavra não é diretamente incorporado pela criança.

Por sua vez, o adulto vai informando e inserindo a criança no ambiente social mediado pela linguagem, conceituada por Vygotsky, como um signo mediador, que possui um papel de destaque no processo de pensamentos.

A constituição da linguagem não depende da imensidão de palavras utilizadas e conhecidas.

Assim, ainda para essa autora (1997, p.85), a linguagem não é algo estranho à criança que não fala:

O desenvolvimento da linguagem não depende apenas de fatores intrínsecos à criança ou do seu modo de ação sobre o objeto. Depende das possibilidades que essa criança tem ou não, nas suas relações sociais, de se aproximar, de compartilhar e de elaborar os conteúdos e as formas de organização do conhecimento histórica e culturalmente desenvolvidos e materializados nas palavras.

No contexto educativo, a condição oferecida pela deficiência para o desenvolvimento da capacidade da criança quanto aos aspectos neurosensoriais e motores, impõe, determina e depende,

excepcionalmente,

das condições do ambiente, ou seja, do que o outro pode proporcionar, sendo esse outro uma pessoa da família, um cuidador, um terapeuta, um professor, um colega, a sociedade.

Uma vez que, desde os primórdios da infância na relação afetiva, a criança vai sendo inserida no contexto social e representativo aumentam as

possibilidades de aquisição e desenvolvimento da linguagem, assim como aumentam as probabilidades de fazer, perceber e sentir-se participante da sociedade.

A AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA MULTIDEFICIÊNCIA

Este item é uma breve apresentação reflexiva do processo de desenvolvimento da escrita na criança, onde se pretende ressaltar conceitos significativos que representam importantes aspectos da linguagem escrita e da escrita, propriamente dita, tendo como fundamentação teórica Paulo Freire, Emília Ferreiro e Vygotsky.

Depois de uma série de pesquisas realizadas em diferentes países, FERREIRO e TEBEROSKY (2001, p.44) afirmam que existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares.

A criança convive com a escrita no dia a dia, por exemplo, vendo letreiros, informativos de supermercado, rótulos de produtos, jornais e revistas, livros de histórias que o adulto proporciona, de maneira que ela vai sendo inserida no mundo da linguagem escrita convencional.

Cada aluno possui experiências vividas no cotidiano familiar, uma história de vida e saberes aprendidos no convívio social.

Se entregarmos um lápis a uma criança, ela sabe que vai escrever, porque vê o adulto ou o irmão, todas as pessoas à sua volta usando-o no papel. O lápis tem esta função. No entanto, segundo Vygotsky (apud REGO, 1995, p. 69), o aprendizado da escrita é produto cultural construído ao longo da história ao longo da humanidade.

Para Vygotsky (apud REGO, 1995, p.53) o surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos no homem:

1) a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes.

2) a linguagem possibilita o processo de abstração e generalização das características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade.

3) está associada à função da comunicação entre os homens que garante, como consequência , a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Relativamente ao processo de desenvolvimento da escrita de crianças com paralisia cerebral e comprometimento auditivo há muito a pesquisar sobre procedimentos e metodologias de ensino. Limitadas ao adquirir informações, por formas de comunicação convencionais - a leitura e a escrita comum, em detrimento

dos comprometimentos motor e auditivo, será preciso investigar que significados são oferecidos pela escola, em relação ao ato de escrever.

No trabalho com as experiências educativas do ensinar e aprender, aspectos facilitam ou dificultam o aprendizado da escrita na criança.

Variados aspectos da nossa sociedade envolvem o indivíduo que está aprendendo a escrever.

Por que o ler e o escrever é tão enfatizado na nossa sociedade?

O número de pessoas não alfabetizadas é considerado um dado educacional relevante para as sociedades de todo o mundo, como também, até hoje, para as autoridades brasileiras. Haja visto as leis de diretrizes e bases da educação nacional assegurando a oportunidade para os jovens acima de quinze anos concluírem o ensino fundamental, como também, para o adulto.

PAULO FREIRE (2001) ao relatar sobre a importância do ato de ler e o trabalho de alfabetização de adultos, remete-nos à reflexão da temática da leitura.

Para este autor (2001, p.11) o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí, que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele.

Assim, este autor (2001, p.19) defende o trabalho de alfabetização, como um ato político e um ato de conhecimento, por isso, um ato criador, onde linguagem e realidade se prendem dinamicamente:

...não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse "enchendo" com palavras as cabeças supostamente "vazias" dos alfabetizandos. Pelo contrário, por ser ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem no alfabetizando, o seu sujeito.

Nestas bases, FREIRE (2001, p.20) define o processo de alfabetização:

Um movimento dinâmico em que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, transformá-lo por meio da prática.

Muitas coisas aconteceram na História dos verbos ler e escrever.

FERREIRO (2002, p.19) explica que nas sociedades onde os sistemas de escrita foram inventados, as funções dos verbos - ler e escrever eram separadas: quem dominava o discurso não era quem o escrevia, nem tão pouco quem praticava a leitura.

Esta autora (2002, p. 50) lembra que o trabalho do escriba, na antiguidade, era um trabalho de escravos; que o autor não era o executor da escrita, de suas marcas.

Com o decorrer do tempo, a liberdade de expressão e o conhecimento científico valorizados deram novos sentidos a esses verbos.

Na mesma obra, ainda para esta autora (p.13), ler e escrever são construções sociais. A respeito do ensino desses saberes, ela afirma que a escola ainda está apegada ao ensino tradicional de uma técnica: a técnica do traçado das letras, por um lado, e a técnica da correta oralização do texto, por outro.

FONTANA (1997, p.170) nos remete às relações entre a função da escrita e o sistema sócio-econômico engajados no processo de escolarização e poder, que são priorizadas pela linguagem falada e a linguagem escrita como domínio de formas.

Quando nos referimos à linguagem escrita e falada, FONTANA (1995, p.170) explica que a linguagem escrita é mais complexa que a linguagem falada:

A linguagem escrita é mais complexa que a linguagem falada, uma vez que a representa. Para ser dominada, essa complexidade requer a aprendizagem sistemática e treinamento específico de algumas habilidades e convenções, tais como: o conhecimento de um conjunto de letras disponíveis para o registro dos sons da linguagem falada, suas relações com esses sons e as regras de combinação entre elas o traçado que as constitui, sua direcionalidade, e outros tantos detalhes.

FERREIRO (2001, p.14) nos adverte com as práticas que levam o aluno a mero espectador passivo e receptor mecânico de códigos, ao conceber a língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação.

Nos procedimentos educativos do processo de desenvolvimento da escrita na criança, é necessário entender que a escrita não é um processo de

codificação que se converte unidades sonoras em unidades gráficas, priorizado pela discriminação perceptiva visual e auditiva.

Por sua vez o aprendizado da linguagem escrita não pode ser conduzido com programas de leitura, reduzindo a escrita a uma série de sons.

Compreender o aprendizado da língua escrita é uma questão complexa, pois o ato de escrever não depende do falar adequadamente e fazer todas as

discriminações perceptivas aparentemente necessárias.

Para FERREIRO (2001, p.15) o problema central, no aprendizado da língua escrita, é compreender a natureza desse sistema de representação.

Por exemplo, alguns elementos orais (a entonação) não são retidos na representação; por que se privilegiam as semelhanças sonoras e as semelhanças de significado são ignoradas.

Esta autora (2001, p.16) expõe duas concepções que nos remete a refletir, e portanto, a questionar os modos de ensinar a língua escrita:

...se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Sob a perspectiva Vygotskiana, REGO (1995, p.76) explica que os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras e determinado por um processo cultural.

Vale a pena ressaltar sobre o processo de elaboração da escrita, FONTANA (1997, p.184) traz uma diferenciação entre dois teóricos mencionados neste estudo:

...diferentemente de Emília Ferreiro, Vygotsky não considera que

as relações da criança com a escrita sejam estritamente cognitivas. A escrita não é apenas um objeto de conhecimento. Ela constitui o conhecimento, sendo uma forma cultural de ação no mundo.

SMOLKA (2001) ao pesquisar a aquisição da escrita em crianças, refere-se não apenas ao aprendizado da relação da criança com a representação escrita. Para esta autora (2001, p. 29) a alfabetização implica leitura e escritura como momentos discursivos, de interlocução e interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns pontos teóricos sobre a comunicação e o desenvolvimento da linguagem, tanto na criança portadora de paralisia cerebral e com comprometimento auditivo quanto na criança sem déficits sensoriais são comuns.

As necessidades e as diferenças que, muitas vezes, precisamos distinguir para atuar com as crianças ditas especiais, são convicções que o educador precisa duvidar na preocupação do trabalho diário.

Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que as necessidades da criança com deficiência são as mesmas da criança não deficiente.

Todas as crianças necessitam de amor e cuidados, que antes de tudo são necessidades físicas e biológicas do ser humano.

Em segundo lugar, mas não menos importante, ainda que também óbvio, as crianças com paralisia cerebral e com comprometimento auditivo, tais como todas as crianças, precisam ser respeitadas como pessoas, com direito a solicitar e rejeitar objetos, pessoas e atividades, de modo que possam aprender, brincar e interagir.

Nesse sentido, todas as crianças têm o direito de ter oportunidades para participar e se sentirem integrantes do meio ambiente em que vivem.

Todas as crianças se comunicam, atuam sobre o ambiente e o transforma na medida em que interage com o outro, por meio da linguagem.

A linguagem é signo mediador que carrega em si conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana, de acordo com a perspectiva histórica-cultural.

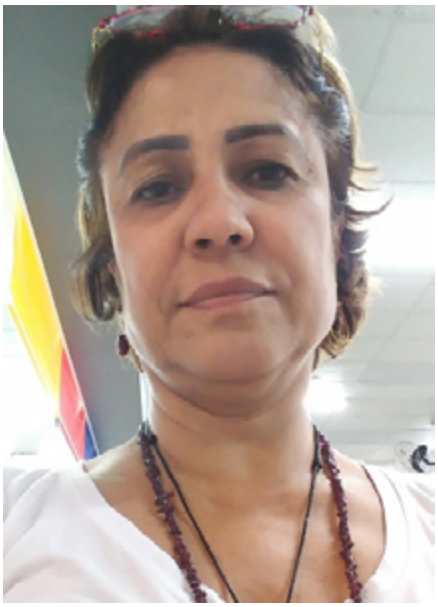
Da criança esperamos o inesperado. No entanto, as expectativas com o porvir da criança com paralisia cerebral e com o comprometimento auditivo parecem inexistentes.

Se desde o primeiro ano de vida os pais perceberem que elas possuem uma tendência para o isolamento em detrimento da comunicação e, que apresentam dificuldades para se adaptar ao meio ambiente, eles poderão proporcionar situações adequadas para o desenvolvimento de seus filhos e com muitos ganhos.

O desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela comunicação. A linguagem se constitui nas relações humanas, inicialmente por formas pré-simbólicas, por exemplo, o sorrir, o chorar, o apontar, gestos emitidos pelo movimento do corpo, que antecedem a fala.

A linguagem de sinais é importante instrumento na expressão da comunicação, gestos e sinais de LIBRAS (Língua de

Sinais) para a expressão comunicativa, utiliza de sinais físicos, isto é, movimentos corporais, expressões faciais, sinais manuais, apontamentos, movimentos de olhos e gestos isolados.



ANNA RITA DE ALMEIDA

Graduação em Propaganda e Marketing pela Universidade de Taubaté (1987); Graduação em Língua Portuguesa pela Faculdade Teresa Martin (1998); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Pinhais (2010); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EE Nossa Senhora Aparecida, Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EEMEF Brigadeiro Faria Lima.

REFERÊNCIAS

ALVES, Iraí Cristina Boccato. O desenho da casa: evolução e possibilidades diagnósticas. 1986. 365p. (Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo)

BASIL, Carmen. Os alunos com Paralisia Cerebral: Desenvolvimento e Educação. In: Coll, César.(org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.252-271.

BRANDÃO, Carlos R.. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FONTANA, Roseli. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Autêntica, 2001.

MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: Coll, César. (org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 198-214.

ORELOVE and SOBSSEY. Educating children with multiply disabilities. s.l. Paul Brookes,1991. Apostila do curso de pós-graduação em Formação de Educadores de Pessoas com Surdocegueira e Multideficiências, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

PALACIOS, Ayola Cuesta. Disfuncion de Integración Sensorial. Universidad del Rosário, Colômbia, s.ed. [2001],17p. Apostila do curso de pós-graduação em Formação de Educadores de Pessoas com Surdocegueira e Multideficiência, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Inclui bibliografia.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROWLAD, Charity e STREMEL-CAMPBELL, Kathleen. Gestos naturais convencionados na linguagem emergente de crianças e jovens com deficiências sensoriais. In: Innovative Program Design for Individual with Dual Sensory Impairments. Paul Brookes, 1989. 28p. Tradução de José Carlos N. Morais. Apostila do curso de pós-graduação Formação de Educadores de Pessoas com Surdocegueira e Multideficiência, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense,1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Cientifico. 21.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SMOLKA, Ana L. B. A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SPITZ, René A.. O primeiro ano de vida. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.



A ARTE NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

RESUMO: O objetivo deste estudo é verificar a importância das Artes Visuais no desenvolvimento global da criança. Conclui-se neste estudo que essas atividades são relevantes para favorecer seu desenvolvimento global nos seguintes aspectos: a dar início à coordenação das expressões partindo da composição do seu mundo, por meio da percepção, reordena elementos extraídos da realidade, organiza-os, cria situações imaginárias, elaborando seu conhecimento sobre o mundo físico e social, faz com que a criança selecione os aspectos de sua experiência e articulado com o legado cultural e quando estimulada a criança a desenvolve de forma progressiva e completa. O presente trabalho tem por objetivo analisar a importância que a arte desenvolve no processo educativo do jovem, valorizando-o como um ser que pensa, sente e age. A arte é um importante trabalho educativo, pois procura, por meio das tendências individuais, amadurecer a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas. Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento das crianças, nada melhor que o estímulo e o contato sistematizado com o universo artístico e suas diferentes linguagens como: arte cênica, cinema, desenho, escultura, pintura, literatura, teatro, dança, música, entre outros.

Palavras-chave: Educação; Arte; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A arte é um conjunto de atitudes e ações, pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e aprimora a cultura.

Desde muito cedo nós manifestamos por meio da arte: nós emitimos sons, realizamos movimentos e executamos os nossos primeiros rabiscos. Com a ajuda da Arte, se consegue desenvolver o lado afetivo e a interação da criança em sala de aula, e na sua vida como um todo.

A arte é capaz de reunir todas as concepções de movimento e expressões, assim como o espectro de sensibilidade do ser humano, permitindo expressar idéias ou emoções.

Mediante a Arte as crianças tem a oportunidade de experimentação misturando-se com a matéria, dando formas para seu pensamento, vivenciando vários meios de expressões, contando histórias, batucando e criando melodias, observando obras de arte e tentando descrevê-las, mexendo e remexendo o seu corpo, relacionando-se com o grupo e consigo mesma, projetando sonhos e sentimentos, construindo saberes que vão além das teorias.

A Arte nos ajuda a decifrar questões íntimas dos indivíduos, uma vez que, expressamos inúmeros sentimentos por meio das diversas linguagens artísticas, sejam elas a música, a dança, o teatro e a artes visuais. Essa disciplina possibilita ao homem construir e reconhecer a sua própria cultura.

O ensino da Arte é relevante para a vida dos seres humanos, visto que o indivíduo que não tem um envolvimento com a arte possui uma experiência no processo de ensino aprendizado limitada, escapando lhe a dimensão do sonho, da comunicação dos objetos ao seu entorno, da sonoridade excitante da poesia e da música, das formas e cores, e toda forma de expressão que trazem o sentido da vida.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

A educação em Arte propicia aos seus alunos, grandes descobertas e até mesmo aventuras de acordo com as diferentes culturas em que estão inseridos.

A Arte já existia desde a época dos homens da caverna. No começo da história da humanidade, já havia uma preocupação em se ter um espaço na sociedade buscando a perfeição e com isso houve grandes transformações ao longo do tempo.

As Artes Visuais na Educação Infantil apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, pois permitem ampliar o conhecimento do mundo em que está incluído, desenvolvendo suas habilidades e ampliando a descoberta de suas potencialidades.

As linhas, formas, cores, rabiscos e desenhos sejam em folhas, no chão, na areia, em muros, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças, estão presentes no cotidiano delas que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por

intermédio desses meios.

Para que possamos compreender como se encontra atualmente o Ensino de Artes Visuais nas escolas, é imprescindível explorar a trajetória e a história do Ensino de Arte no Brasil, pois está relacionado à história da Arte e também à história da educação no país.

No Brasil o Ensino de Arte teve início com a educação dos jesuítas, no período colonial, que foi o primeiro sistema de ensino formal do país. A metodologia utilizada priorizava o estudo da arte literária, que era mais valorizada do que o trabalho manual.

A visão contemporânea de Arte na Educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor dos costumes e culturas, por meio de um saber e um fazer passível de reflexão e de construções cognitivas, para o aprendizado de um amplo conhecimento que pode ser adquirido na escola.

No Brasil, a concepção sintetizada foi a abordagem triangular cuja proposta é de tratar da Arte como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico. Esse posicionamento político e conceitual dos educadores dessa disciplina fomentou mudanças na forma de ver a relação entre as crianças e a Arte e o ensino escolar.

Esse novo olhar sobre Arte na escola, para ser objetivado, necessita de mudanças nas diretrizes curriculares para o ensino da Arte.

Atualmente, há uma preocupação oficial com a instituição de princípios curriculares, sintetizadas em documentos como o PCN e o RCNEI que, ao tratar de Arte, tem tomado como referência de concepções contemporâneas sobre o assunto, a Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

O objetivo deste estudo é situar, de forma geral, as posições sobre o ensino da Arte. Será tratado do processo de desenvolvimento dessa área, explicitando as relações que causaram o movimento de significação e a produção dos conceitos contemporâneos sobre ensino da Arte. Realizar a leitura da construção da área de arte poderá ajudar o professor a encaminhar ações pedagógicas com consciência das demandas específicas para a disciplina.

O ensino de artes visuais, assegurado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ressalta o quanto ela é importante na Educação atual.

Desde bebê, já nos manifestamos por meio das artes: nós emitimos sons, temos movimentos e fazemos os primeiros rabiscos. De acordo com os estudos, as artes visuais têm o poder de desenvolver também o lado afetivo e a interação social da criança em sala de aula, transpassando isso também para a vida social.

Produzir trabalho de Arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção desenvolvendo o gosto, cuidado e respeito, a capacidade de criar linhas e formas que se assemelham aos objetos reais é uma competência simbólica que apenas o ser humano possui.

Por intermédio da pintura, a criança

começa a conhecer novas texturas e formas, passando a lidar com as cores de forma mais pragmática. Para o desenvolvimento do tato, as brincadeiras de massinha auxiliam na motricidade e trabalham com a noção tridimensional das formas. Além de ser também uma atividade que aguça a criatividade infantil.

A arte também está cada vez mais relacionada com a tecnologia. O que possibilita um grande envolvimento ainda maior de informações. Por intermédio dela temos fácil acesso às grandes obras artísticas o que facilita cada vez mais as crianças a conhecer obras de artes sem mesmo terem que se deslocar a um museu.

Já no caso de recorte e colagem, a criança pode ter contato com o material da folha, explorando o tato, fazendo dobraduras, auxiliando no desenvolvimento motor entre outras funções que podem ser um jogo de expressão de emoções para elas.

A escola é um local fundamental para que as habilidades artísticas sejam desenvolvidas. É de suma importância a presença do professor como o auxiliador desse processo: Como mediador do conhecimento, o professor é essencial para incentivar o aluno pelo caminho da arte ou por outra área do conhecimento, oferecendo os melhores suportes, de forma que venha a somar no seu crescimento e na sua formação.

Muitos professores valorizam as Artes Visuais por trazerem oportunidades de autoexpressão e proporcionarem grandes descobertas à criança pequena. É na educação infantil que as crianças se expressam por meio das atividades artísticas, das questões abstratas e complexas que as mesmas não conseguem transmitir para os adultos por meio de outras linguagens.

Ainda hoje a educação valoriza mais o saber científico e a linguagem escrita deixando de lado as outras linguagens em especial as linguagens artísticas. Apesar disso, é muito importante que os espaços educacionais sejam espaços de troca, respeito, expressão e de múltiplas linguagens.

ENSINANDO ARTE HOJE

Atualmente a educação em artes não tem recebido incentivo e orientações devidas para conhecer os objetivos, conteúdos e métodos para se ensinar as linguagens artísticas de forma realmente produtiva, incentivando a formação cultural e artística dos discentes, identificando o momento vivenciado por cada um na construção do conhecimento artístico e do seu avanço, valorizando sempre a sua expressividade e o seu potencial criativo.

Conhecer e praticar o que se ensina é fundamental e, em se tratando de Educação Artística, a sensibilidade e a criatividade do profissional também são indispensáveis.

A prática pedagógica da grande parte dos educadores da pré-escola tem sido de utilizar as Artes mais como uma diversão, um passatempo, sem um significado real para o aluno.

Educar por meio da Arte, promovendo o desenvolvimento da criatividade, das potências artísticas e do conhecimento, é por si só um dos objetivos do ensino da Arte nos currículos, porém, esse discurso frequente é

muito mais genérico que prático.

Se o professor quer estimular a expressão artística prazerosa e proveitosa de seus alunos é necessária que ele mesmo vivencie esta experiência, aguçando sua sensibilidade criadora, reservando tempo e espaço para tal, explorando materiais e técnicas já conhecidas, criando outras, lendo muito, visitando museus, ateliês, exposições, indo a teatros e espetáculos em geral, se especializando em cursos, trocando experiências com outros educadores, buscando tudo que possa ampliar seus conhecimentos e sua sensibilidade. Mas essa não é uma prática muito fácil de ser alcançada pois a falta de tempo para se desdobrar em várias aulas, poucos recursos para investir na sua capacitação profissional e construtiva, entre outros problemas sociais a que estes profissionais estão submetidos, tem prejudicado suas vivências em sala de aula.

EDUCANDO COM ARTE

Para educar uma criança é necessário, antes de tudo, gostar de crianças, da forma como falam e lidam no mundo, como sentem e se expressam gostar de interagir e aprender com elas, de brincar, de criar. Gostar para melhor entender é fundamental. E nessa busca de entendimento do universo infantil, o professor deverá se colocar no lugar dos pequenos, ouvindo a própria "criança interior", se remetendo à sua infância.

Educar é conduzir para construção do saber, priorizando criatividade, capacidade de adaptação, flexibilidade, transformação e conhecimento. Nesse processo de educar, característico da escola, podemos considerar o professor como primeiro e mais importante instrumento de ensino. Sua capacidade de comunicação, interação e relação com os alunos, o domínio de conceitos e técnicas de ensino, seu poder criativo, bem como a relação afetiva e prazerosa que estabelece em sala de aula são fatores primordiais para o processo ensino-aprendizagem.

Na busca por esta aprendizagem, que na verdade é um "educar do professor", tornando-se como criança, sem deixar de ser como é, é possível entender o universo infantil e aprender que criança quer e precisa brincar. Brincar desenvolve a comunicação, a associação de ideias, cria sensações e prazeres, traz conhecimento. Em verdade, brincando, a criança representa a percepção do mundo a sua volta, relaciona-se com o espiritual e o real, dá significação ao seu imaginário, e isso já é uma construção de arte.

Para Carl Gustav Jung, psiquiatra suíço criador da psicologia analítica, "carregamos sempre a criança que fomos, em sua incompletude, solicitando cuidado, atenção e educação incessantes para o desenvolvimento da personalidade".

É fundamental que o professor aprenda a aprender com elas e como elas, aprendendo o papel de sentimentos, emoções e fantasias nas práticas educacionais que facilitarão o processo de ensino, buscando uma verdadeira parceria com seus educandos, num processo contínuo de trocas e descobertas.

A própria Organização Mundial para a Educação Pré-escolar – OMEP

defendeu, já no ano de 1999, o direito de brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento psicológico e social da criança, o desenvolvimento da imaginação e da interpretação da realidade.

Brincadeira é, portanto, coisa séria, é um meio de fazer cultura, pressupondo aprendizagem. Cabe então ao professor, em especial o que lida com os pequenos da Educação Infantil, aprender a brincar com eles, sem preconceitos ou julgamentos, respeitando cada individualidade, conhecendo suas realidades e seus interesses, aproveitando cada momento lúdico, de aparente "brincadeira", para a realização dos objetivos da educação através da Arte.

Outro fator relevante é o educar com prazer, produzir conhecimento, promover crescimento interior, é a questão do ambiente onde se educa. Para Saltini o ambiente destinado à educação deveria, antes de tudo, entender de amor, sonhos, fantasias, símbolos e dores, antes de entender de conteúdos e técnicas educativas.

O ser humano precisa se interessar para realizar arte, e com as crianças essa relação é ainda mais intensa. É por algum tipo de chamado, uma imagem, um som, uma sensação, que os pequenos se lançam em busca da exploração, da experimentação, da criação, da aprendizagem. Desta forma o professor deve sempre buscar, em si e em seus alunos, motivar para poder ensinar, dando motivos afetivos, carinhosos, despertando o desejo de experimentar para conhecer, criar e crescer. É por meio das relações afetivas com seres, objetos, e fatos que construímos nosso ser e nosso saber. O processo de aprendizagem requer o estabelecimento de vínculos afetivos positivos, tanto da parte do educando como do educador. Primeiro, cabe querer aprender e, segundo, saber ensinar, e é justamente a Arte com sua característica libertadora, prazerosa, mas também organizadora, que pode favorecer este processo de modo criativo e produtivo, respeitando potencialidades únicas e tempos próprios.

Outra questão que não deve ser esquecida e que está presente em qualquer vivência educativa é a busca por valores fundamentais como o respeito às diversidades, o incentivo à solidariedade e ao espírito de cooperação, a valorização das potências individuais e dos esforços empregados na superação de limites, com vistas à inclusão, à convivência e não ao isolamento. A arte é um fazer ativo, porém, não competitivo. No "Fazer Arte" que se busca em sala de aula não deve haver o bonito ou o feio, o certo ou o errado, e apenas a importando fazer e criar. A Arte de cada um deve ser considerada como única, valorosa, perfeita, encerrando em si um mundo de significados, sentimentos, desejos, realidades que descortinarão as individualidades e abrirão novas possibilidades de conhecimento pessoal e coletivo. O professor deve buscar conhecer a interpretação do próprio autor diante de sua criação, levando em consideração esta informação direta rica em tantas outras indiretas. E esse fazer ativo deve se dar tanto da parte do educando quanto do próprio educador. Experimentando os materiais, conhecendo suas características e possibilidades o professor pode melhor

orientar seus alunos nas atividades que propõe e buscar ele mesmo seu autoconhecimento, sua superação, seu desenvolvimento.

Jung (1997) descobriu que traduzindo as próprias emoções em imagens, numa atividade lúdica de construção, sentia-se menos perturbado ou aflito. Saber sem praticar é inútil. Praticar sem saber também. Lembremos ainda que o professor tem um poder muito importante diante de seus alunos: de grande incentivador ou grande destruidor de potências e que é sempre um modelo para seus educandos, a quem eles gostam de copiar, se inspirar e esse "modelo" precisa demonstrar segurança e intimidade diante do fazer artístico. Conhecimento teórico e prático do processo criativo e conhecimento afetivo e psicológico dos alunos são as bases para um trabalho de sucesso em Artes. O seu ensino exige, portanto, profissionais corajosos e inovadores, capazes de superar preconceitos e ideias limitadoras, unindo saber e sentimento, explorando em seus alunos potencialidades e realidades individuais e distintas que contribuirão para o crescimento e construção de conhecimento da classe como um todo.

Com todas essas considerações, pode-se dizer que o professor estará capacitado para a prática educativa com vistas ao desenvolvimento, de si mesmo e de seus alunos, do chamado "múltiplas inteligências".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver a arte na integração entre os aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos para alcançar promoção de interação e comunicação com o mundo e a sociedade buscando, por meio destes a construção de diálogo, solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do ser humano, a paz e cuidados com a natureza, é o objetivo central e principal na Educação de Artes na Educação das crianças.

A arte promove a ampliação do conhecimento de mundo que possuem. A manipulação de diferentes objetos e materiais, a exploração de suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com formas diversas de expressão artística, como também a utilização de diversos materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis sobre diferentes superfícies pode ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

A arte faz parte da vida da criança como instrumento de leitura do mundo e de si mesma. Possibilita que adquira atitudes essenciais para seu desenvolvimento como senso crítico, sensibilidade e criatividade. Trabalhar com obras de arte na educação dos alunos tem como principal objetivo trazer conhecimento de mundo para dentro da sala de aula, enriquecendo e ampliando o universo cultural das crianças.

Desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção, criação, trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo, criando cuidados com o próprio corpo no contato com os suportes e materiais de arte promovem a dignidade humana e conduz as crianças na construção de uma sociedade melhor.



ANITA REY SINMON

Graduação em Educação Física pela Universidade Unisa (1991); Professora de Ginástica Artística do Colégio Emilie de Villeneuve; Professora de Educação Física do fundamental I e II da Emef Prestes Maia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1990. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Vol. 6 (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERREIRA, Pedro de Figueiredo. A comunicação na criança. Jornal de Arte e Educação, N. 19, Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1976.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas. A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

GARDNER, H. Art Education and Human Development. Los Angeles: The Getty Centerfor Education in the Arts. 1990

JUNG, Carl G. (org.). O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997

LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970. MAY, Rollo. A coragem de criar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SALTINI, Cláudio J. P. Afetividade e Inteligência. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SAUNDERS, Robert. A educação criadora nas artes. São Paulo: AR'TE, 1984.

VYGOTSKY, L.S. Imaginación y el arte

enlainfancia. Madri: Hispanicas, 1982.



O PODER DA MÚSICA COMO TERAPIA

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo descrever a importancia da música no desenvolvimento das crianças e no processo de ensino aprendizagem, analisando seu papel dentro da sala de aula, seus beneficios e como pode ser aplicada para um desenvolvimento das crianças com interação e auto estima. Refletindo sobre a musicoterapia e a musicalização na educação, definindo o conceito de música, identificando alguns métodos a serem trabalhados dentro de sala de aula, mostrando a importância da inserção musical junto das demais disciplinas, mostrando tambem a sua importância individual. A música deve ser considerada como parte da cultura popular, e um conhecimento a ser trabalhado no contexto da educação da criança e conceituar os meios de aumentar esse conhecimento musical. A música nos apresenta um rico subsídio, podendo fazer uma grande diferença dentro de sala de aula e de escolas, despertando nos indivíduos para um mundo satisfatório e prazeroso para a mente e para o corpo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação; Música.

INTRODUÇÃO

A música facilita a aprendizagem e também a socialização das crianças, sua inserção do lúdico na educação vai além da implantação e estabelece currículos a serem aplicados com os alunos sem nenhum recurso que faça com que tenham sua atenção, implicando numa renovação da formação continuada dos professores.

A música é uma constante desde o ventre, ao nascermos já ouvindo logo somos apresentados às canções de ninar, quando crescemos temos nossas músicas prediletas, em várias ocasiões nossas marcamos com uma música ao fundo, até chegar à música fúnebre.

A música tem um papel muito importante na interação dos indivíduos desde muito cedo, acabamos dando uma grande relevância, pois nos desperta sensações diversas, sendo uma forma de linguagem muito apreciada, facilitando a aprendizagem e instigando a memória das pessoas.

Dentro das aulas de educação artística a música está inserida, mas não tem um grande espaço e nem destaque dentro do currículo escolar, pois há uma regra hierárquica nas disciplinas, pois a educação artística não é considerada como uma matéria tão importante para o desenvolvimento escolar das crianças e possuem um enorme destaque como importantes para a vida escolar e social dos alunos.

Este trabalho tentará mostrar os benefícios da musicoterapia no tratamento de alguns problemas emocionais e físicos que alguns indivíduos podem sofrer, como doenças, distúrbios, ou até mesmo traumas que podem ter ocorrido, como acidentes ou experiências que envolva alguma forma de violência sofrida, psicológica ou física.

As aulas de educação artística esta entre as disciplinas que estão no currículo, mas são relegadas como secundárias dentro das salas de aula, sendo relegadas a um segundo plano, no qual os alunos só se dedicam a essas atividades quando o professor ou a escola tem atividades específicas ou projetos, apresentações, alguma exposição, recitais que englobem outras disciplinas, etc.

As escolas estão mais preocupadas com o ler e escrever, com que a alfabetização seja rápida, acompanhando os planos escolares e suas atividades diárias, facilitando e as demais fases individuais dos alunos, nem sempre são percebidas nem respeitadas, pois quem não acompanha a maioria muitas vezes é deixado de lado no sistema educacional sendo taxados de lentos e que necessitam de um reforço em suas atividades escolares.

Descrever como a música pode ser trabalhada na fisioterapia, ou nas seções de musicoterapia e até mesmo dentro da escola tendo como finalidade acrescentar e facilitar a aprendizagem das crianças, instruindo os indivíduos a ouvirem de maneira afetiva e refletida.

A música tem um poder significativo para os indivíduos e pode tanto beneficiar o tratamento de pessoas como também afetar negativamente, e para isso é necessário um estudo de caso.

Trabalhar a música como um processo comum, permanentemente precisa

de diferentes formas de estudo e aperfeiçoamentos, em qualquer espaço mostrando diferentes condições.

Podendo ser trabalhada desde com crianças bem pequenas, até mesmo com alunos do ensino médio, pois a música acaba estimulando o lado do cérebro que geralmente não é utilizado pela maioria dos indivíduos, e com isso acaba se tornando um aprendizado mais significativo.

A musicoterapia e a musicalização constituí em importantes propósitos educacionais, e é um instrumento que auxilia os professores a cumprirem bem o seu papel, pois educar exige diversas emoções, alegrias, compromisso, além de trazer experiências que enriquecem as relações entre professores e alunos.

Esse trabalho se justifica, pois, a infância é muito importante para o desenvolvimento mental, motor e emocional de nossas crianças, pois é uma fase de transição característicos da idade.

O trabalho com música beneficia o desenvolvimento integral das crianças, não só como linguagem, mas como um elemento socializador e ampliador de conhecimentos, melhorando também as funções motoras, psicológicas a música tem o poder do relaxamento e da concentração, reflexão sobre sua convivência escolar e social.

Por diversos anos os professores discutem sobre o assunto música na escola, como uma disciplina independente sempre é solicitada pelos professores, e em 2008, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), por meio da aprovação do decreto de Lei nº 11.769, determinou que a música entrasse no currículo como uma disciplina obrigatória dentro da educação fundamental, mas seu comprometimento foi limitado, se tornando facultativa e inserida em algumas escolas, mas dentro da disciplina de Artes.

TEORIA SOBRE MUSICOTERAPIA

A musicoterapia nada mais é do que um conjunto de técnicas com base no trabalho com músicas que são utilizadas em tratamento de vários problemas somáticos, que podem ser psíquicos ou psicossomáticos.

A musicoterapia vem sendo estudada e utilizada com fins terapêuticos desde os primórdios e documentadas em vários períodos, com diversos fins, beneficiando os humanos e é utilizada em diversas culturas.

O trabalho com musicoterapia pode usar qualquer tipo de música, desde as clássicas, até as mais novas batidas eletrônicas, sem ter uma regra pré-estabelecida, depende de como o terapeuta pretende trabalhar com a pessoa em tratamento, a música deve ser geralmente das escolhas da pessoa em tratamento, e por meio de tais escolhas se dá o tratamento desse paciente, pois a música precisa ser trabalhada pelo musicoterapeuta unido com o próprio paciente, claro que pode levar certas músicas se perceber que a pessoa em tratamento tem dificuldades de escolha.

Dentro da profissão não há uma proibição para evitar o uso de certas músicas, mas como em vários tratamentos há o risco das músicas não serem as corretas a serem trabalhadas, causando certo desconforto e reações negativas.

Essa técnica se utiliza de alguns

instrumentos, além do canto e até mesmo alguns ruídos são utilizados dentro do tratamento de alguns tipos de distúrbios humanos. Atuando com a reabilitação motora e no restabelecimento de algumas funções físicas, geralmente causadas por acidentes traumáticos ou em pessoas que sofreram um Acidente Vascular Cerebral (AVC) e perderam vários ou alguns movimentos específicos.

A musicoterapia pode ser também utilizada dentro de empresas, para melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários, aumentando a sua produção. E podemos utilizar a musicoterapia para o desenvolvimento das crianças, melhorando suas capacidades de aprendizagem, para acalmar uma sala agitada ou uma criança em particular.

O PODER BENÉFICO DA MUSICOTERAPIA

O tratamento com música atua absolutamente com o cérebro, instigando várias regiões, especialmente o sistema límbico, que é responsável por diversas emoções, motivação e afetividade, agindo e aumentando a fabricação de endorfina – neurotransmissores, que produzem dentro do corpo, proporcionando sensações de prazer e bem-estar geral.

Nosso cérebro responde ao ouvirmos uma canção, garantindo uma melhora na vida, transformando-a em uma vida mais saudável por meio do tratamento com músicas.

A música trabalha como se fosse uma mágica, transformando os seres humanos, ao ouvirmos determinado tipo de música temos sensações diversas, como vontade de fazer exercícios físicos, outras músicas nos trazem sono, outras nos trazem vontade de chorar e algumas nos trazem lembranças de situações passadas, sejam boas ou não.

A musicoterapia unida com outras terapias acaba ganhando destaque na abordagem da prevenção e na reabilitação associada, apresentando melhoras cada vez mais significantes em diversos aspectos: no equilíbrio da pessoa, na sua marcha (forma como anda), na sua mobilidade como um todo, e na qualidade de vida dos pacientes.

A musicoterapia pode ser trabalhada para um bom desenvolvimento das crianças, pois melhora a capacidade de aprendizagem das mesmas.

A FORMAÇÃO DO MUSICOTERAPEUTA

Para unir Fisioterapia e Musicoterapia é interessante que tenha um acompanhamento de uma equipe multidisciplinar.

Nem todo musico pode ser musicoterapeuta e nem todo terapeuta precisa ser músico, mas precisa entender um pouco sobre música, para poder ter o domínio e algumas respostas caso ocorra alguma dúvida nos seus pacientes.

Para o paciente que procura um atendimento de terapia com música é interessante que ele procure por um profissional que tenha um estudo específico.

A UTILIZAÇÃO DA MUSICOTERAPIA

A musicoterapia é muito utilizada na fisioterapia dentro dessas áreas: da Pediatria, atendendo crianças saudáveis ou com algum distúrbio do desenvolvimento; dentro da Neurologia, que trata de distúrbios estruturais do sistema nervoso; dentro da Gerontologia, que trata do envelhecimento em suas dimensões biológicas, psicológicas e social; além de tratar a Saúde de Mulheres.

Os profissionais formados em musicoterapia podem trabalhar em clínicas no atendimento de pessoas idosas, crianças com dificuldades na aprendizagem, ou com deficiências e pacientes com alguns distúrbios neurológicos e ou emocionais.

A musicoterapia deve ser usada como uma forma de psicoproflaxia, prevenindo alguns problemas emocionais que podem apresentar qualquer indivíduo, independente da idade, até mesmo as gestantes e bebês.

A reabilitação acaba reintegrando os indivíduos com distúrbios e com deficiências mentais, e até em tratamento contra a dependência química e crianças abandonadas.

Os profissionais criam projetos de sonorização dentro de alguns ambientes, a fim de reduzir o risco de estresses nas pessoas.

As técnicas de fisioterapia associadas à Musicoterapia geralmente são de apresentar músicas durante as sessões, com objetivos fisioterapêuticos, que acabam sendo alcançados mais rapidamente quando trabalham juntas, oferecendo sensações de relaxamento, prazer e bem-estar.

Ao associar a música aos exercícios que são feitos na fisioterapia, observa algumas mudanças no tônus muscular, melhora na frequência cardíaca e respiratória, entre outras melhorias visíveis.

Por meio da música podendo ser multidisciplinar, podendo ser associada a diferentes outras técnicas para o relaxamento, como ioga e até mesmo dentro da acupuntura.

Os planos de fisioterapia junto com a musicoterapia acabam sendo ideal para alguns pacientes que desde o primeiro contato já traz uma diferença, sendo necessária uma avaliação inicial para descobrir alguns motivos que o levaram a buscar o tratamento, ou por qual motivo foi à indicação médica, estabelecendo uma relação, que será de grande importância para o sucesso do tratamento terapêutico.

Depois de uma breve avaliação e leitura de exames ou relatórios médicos, serão estabelecidos alguns objetivos, e aplicados às técnicas necessárias.

O plano traçado pela terapia deve ser composto de alguns arranjos musicais, instrumentais e vocais, que auxiliem nos exercícios são construídas conforme o ritmo e os arranjos musicais. O tratamento só termina quando os objetivos são alcançados pelo paciente e o mesmo terá alta da terapia.

Quanto à associação de músicas aos exercícios, essas devem contribuir de forma positiva para a qualidade de vida de pacientes de todas as idades, estimulando no desenvolvimento de seus potenciais, restaurando funções percebidas ou

enfraquecidas, auxiliando na prevenção ou na reabilitação dos pacientes.

Alguns exercícios que são realizados em sessões de terapias, sendo individuais ou em grupo, há musicas que servem para o aquecimento corporal, o musicoterapeuta pode começar a sessão com algum tipo de caminhada, uma dança e alguns jogos, melhorando assim a integração, resgatando a autoestima por meio de um sistema lúdico-terapêutico.

A música pode ajudar no alongamento muscular, promovendo alongamento das fibras musculares, melhorando a flexibilidade.

O musicoterapeuta precisa trabalhar a movimentação dos membros, auxiliando e mantendo a amplitude de movimentos das articulações, podendo realizar isso com instrumentos ou alguns objetos nas mãos de seus pacientes.

Para o fortalecimento muscular acaba auxiliando na manutenção e no aumento da força muscular, fortalecendo a musculatura do corpo do paciente.

Os exercícios respiratórios acabam auxiliando no ganho de força dos músculos responsáveis pela respiração, estimulando a expansão pulmonar, aumentando a ventilação e na oxigenação, melhorando a mobilidade da caixa torácica.

Para o relaxamento podemos conseguir em decúbito dorsal, sentado ou até mesmo em pé, fazendo respiração com movimentos leves e suaves, conseguindo diminuir a frequência cardíaca e respiratória, desacelerando o metabolismo como um todo.

Todos esses exercícios podem e devem ser associados às músicas, podendo usar aparelhos para reprodução, ou tocadas em violão, pandeiros, chocalhos, entre tantos outros objetos para produzir sons, ritmos, estimulando sempre a participação ativa do paciente ou do grupo de pacientes.

CUIDADOS DURANTE O TRABALHO COM MUSICOTERAPIA

Ao trabalharmos com musicoterapia precisamos nos atentar com a escolha das músicas juntamente com os pacientes, respeitando a sua utilização e de seus elementos, pois o tratamento pode tanto ajudar quanto prejudicar os pacientes, desencadeando em alguns casos algumas reações negativas, dificultando a evolução do tratamento.

É necessária uma boa escolha das músicas, pois quando a pessoa está ouvindo algumas músicas conhecidas elas podem relembrar algum período triste, conturbado, músicas que ouviram durante algum período que as levou a precisarem da terapia, fazendo com que fiquem rapidamente aflitos, tristes, levando-o de volta às lembranças que queria esquecer ou vencer a dor de tal momento, deixando o terapeuta com as mãos atadas por instantes, pois a terapia é geralmente para fazer a pessoa melhorar seu humor, deixando-a com bem-estar, e relembrar certos momentos faz exatamente o contrário. Certas músicas podem ocasionar em certas pessoas tensões musculares, influenciando diretamente na terapia, dificultando ou impossibilitando a sensação de relaxamento

que a terapia tem como principal objetivo.

Com isso percebemos a necessidade de uma formação específica para o exercício da profissão de musicoterapeuta, pois há uma necessidade de perceber e saber escolher a música ideal para cada um de seus pacientes, para que consigam melhorar durante o período de terapia.

A terapia com música é ideal para levar os pacientes melhorem seu humor, suas dores internas, sendo o objetivo um bem-estar momentâneo e que esse momento perdure posteriormente.

A musicoterapia faz com que o paciente além de melhorar seu humor acabar com certas dores físicas que são ocasionadas por algum problema interno, as tensões musculares, certas dores de cabeça, mal-estar, entre outros incômodos que são físicos além de psicológicos.

As pessoas que buscam tratamentos com musicoterapia, são bem sensíveis, e que precisam de um atendimento mais individualizado, é um tratamento também muito interessante para as crianças, que ainda não possuem um repertório muito grande, pode ser tocada por algum estilo e com isso conseguir se abrir.

A musicoterapia ainda precisa se desenvolver mais e ser mais divulgada, especialmente aqui no Brasil, é necessário investir mais em estudos, muitos profissionais da educação buscam um maior conhecimento na área para poder aplicar algumas técnicas dentro de sala de aula, para desenvolver melhor certos conteúdos e melhorar a disciplina na escola.

A EDUCAÇÃO E A MÚSICA

Com um grande poder de interação a música desde bem cedo adquire grande relevância na vida dos seres humanos, despertando diversas sensações, sendo uma das formas de linguagem bastante apreciada por facilitar a aprendizagem, instigando a memória dos indivíduos.

A música tem um papel muito importante na educação, não apenas como estética, mas é uma facilitadora do processo de ensino aprendizagem e é um instrumento com poder de tornar a escola um lugar mais atraente e faz com que as crianças gostem do ambiente escolar e se dediquem ainda mais as suas atividades, estando envolvidos emocionalmente com todo o espaço, tanto físico como emocional da escola.

O trabalho com música traz saberes importantes que se misturam e se completam no entendimento de que a educação sem comprometimento e alegria se torna totalmente sem graça, pois educar é uma tarefa que tem que ser experimentada com a realidade, beleza e prazer.

O ser humano depende da linguagem para se desenvolver, pois é um animal falante e o discurso é essencial, mas tem um papel no desenvolvimento do ser humano.

O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de entendimento acessível às crianças. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998, p. 49).

A música está inserida dentro da disciplina

de artes, mesmo não sendo de uma forma adequada, sua inserção foi um grande passo na educação, mas para obtermos um bom resultado o posicionamento do professor é da maior importância, pois precisa de certa aptidão do mesmo, senão nunca farão com que seus alunos entendam o mundo musical. É necessário que o professor e seus alunos sejam apaixonados e devem utilizar os dois lados do cérebro, facilitando o aprendizado em todas as disciplinas.

Nossa tradição ainda considera a disciplina de educação artística um conhecimento supérfluo, mas é vista como um suporte para as outras matérias e para o trabalho em datas festivas.

Dentro do contexto escolar a música muitas vezes serve apenas como recreação, ignorando sua importância para o desenvolvimento e as riquezas culturais e sociais que o contato com a música proporciona para a maioria dos seres humanos.

A cultura em que a comunidade escolar está inserida interage diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem dessas crianças, acreditando que o contato com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para um crescimento mais saudável dentro da comunidade em que vive.

É preciso compreender a importância da música na infância, as contribuições que o ensino de música traz e o que interfere no desenvolvimento das crianças, sendo necessário um estudo sobre a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem, discutindo sobre o assunto e o que pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, verificando que estas podem promover a sociabilidade e a expressividade das crianças promovendo reflexões sobre a música dentro das escolas e o poder da mesma dentro da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicoterapia pode atuar nas pessoas, e podemos utilizá-las sempre a favor dos pacientes, e quando usada como terapia, precisa ter cautela, pois pode também causar reações negativas, dificultando o tratamento do paciente.

A musicoterapia deve causar sempre prazer proporcionando a alguns em relação à música, sendo diferente de indivíduo a indivíduo.

Dentro do tratamento com música é necessário escolher músicas que tragam motivação, despertando no paciente alegria, em especial músicas que o faça lembrar momentos alegres e prazerosos já vividos. A escolha varia do gosto e do estilo musical de cada indivíduo.

O trabalho do musicoterapeuta é primeiramente descobrir os gostos e o motivo pelo qual seu paciente procurou esse tipo de tratamento, para depois disso estudar sobre as músicas que podem influenciar no tratamento desse indivíduo da melhor forma possível tentando forçando que ele saia cada vez mais leve, mais independente e mais feliz, tudo com bom senso.

A musicoterapia é recomendada para melhorar a vida de certos indivíduos, sua qualidade de vida, atendendo tanto as necessidades de criança quanto de adultos

com deficiências, doenças ou que passaram por algum trauma, tanto a musicoterapia como o tratamento de fisioterapia pode fazer uso da música e dança para a melhora do paciente.

Os objetivos principais do tratamento com música é: promover o bem-estar geral; diminuindo o estresse, aliviando certas dores; expressar sentimentos; aguçar a memória; melhorar a comunicação; promover a reabilitação física; melhorar na socialização; melhorar a qualidade de vida.

Os professores quando levam diferentes tipos de música para dentro das suas salas de aula, espera produzir vários objetivos parecidos com a musicoterapia.

Quando as crianças são agitadas muitos professores tentam colocar para as crianças músicas clássicas, para ver como reagem geralmente utilizadas em aulas de artes, nas horas de pintura.



ALDAIR CALCANHO DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas, (2006), Especialista em Musicoterapia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Educação Infantil e Fundamental I na CEI Parque Edu Chaves.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BECKER, L.; BARRETO, S. de J. A importância da Musicoterapia na redução do estresse escolar. Revista Recrearte, N. 3, 2005.

BRABO, R.J. Musicoterapia aplicada no tratamento e prevenção do stress. Revista Brasileira de Musicoterapia Ano 1 – Número 2 – Rio de Janeiro, 1996.

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAVALCANTE, R. Música na cabeça. Disponível em: www.habro.com.br, acessado em 10 de out. de 2018.

CASCUDO, Câmara. 1972

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2000.

DUCOURNEAU, Gérald. Introdução à musicoterapia. São Paulo: Manole, 1984.

FARIA, M. N. A música: fator importante na aprendizagem. Assis Chateaubriand. Paraná, 2001. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CEADRHS.

FERNANDES, José Nunes. A teoria espiral do desenvolvimento musical. In Análise da Didática da Música em Escolas Públicas do Rio de Janeiro. Tese de Dourado. FE/UFRJ, 1998.

FREIRE, Ricardo Dourado. Sugestões e diretrizes sobre como cantar para crianças. Belém, 2000. IX Encontro anual da Abem. Disponível em: www.revistaabem.com.br, acessado em 14 de out. de 2018.

GAINZA, V. H. de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.

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

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

HOUAISS. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

HOWARD, W. A música e a criança. São Paulo: Summus, 1984.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1971.

Marcha Criança: Matemática. A revista do professor escolar. Abril. Novembro de 2002.

MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a Música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e

Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Nilton Marques de. Sucessos da música infantil. São Paulo: Editora Criança Feliz Ltda., 2000. Vol.1, 4 e 8.

STEFANI, Gino. Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M. Z. Guia para educação e prática musical em escolas. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarups, 1988.



A BRINCADEIRA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo se propõe a discutir a importância da brincadeira simbólica na Educação Infantil e como pode ser utilizada como proposta didático-pedagógica. Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que auxilia a ter um olhar observador sobre a brincadeira. Para tal, discorrerei sobre a construção do conhecimento, a importância do brincar no espaço escolar como importante contribuição para o processo ensino aprendizagem e a formação continuada do professor. É necessário entender a brincadeira como fator importante para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, partindo da premissa de que todos precisam dos jogos e das brincadeiras e que o indivíduo só é completo quando brinca.

Palavras-chave: Brincadeira Simbólica; Educação Infantil; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca entender a importância da brincadeira na educação infantil identificando a relação dos vínculos socialmente construídos no contexto escolar. Assim, a criança se desenvolve, aprende a conviver socialmente, se arrisca a conhecer o novo, explora sua criatividade, trabalha sua sensibilidade e comunicação e conhece o mundo a sua volta. Além disso, brincar pode ajudar a desenvolver habilidades psicomotoras e cognitivas e ajudar na socialização das crianças.

Os objetivos específicos estão abordados em três capítulos. No primeiro capítulo "A Construção do Conhecimento" é ressaltada a importância da figura do adulto para a construção do conhecimento.

O segundo capítulo "O brincar no espaço escolar como importante contribuição para o processo ensino aprendizagem" afirma-se que a escola deve permitir que a criança vivencie momentos de brincadeiras, para que ela possa ter a oportunidade de manifestar sensações por meio das atividades lúdicas e entender o sucesso de uma aprendizagem mediada pelo adulto por meio do brincar. No último capítulo "Formação do Professor e um vínculo com o brincar em sala de aula" buscou-se entender como o brincar aparece dentro do tempo e do espaço escolar e a importância da formação continuada do professor para analisar a sua prática e refletir sobre sua ação educativa.

A escolha por esta temática se fez por perceber quão importante é o brincar para a criança na faixa etária da educação infantil. Atualmente, as crianças ficam expostas, por longos períodos, à mídia digital, o que pode limitar o exercício da imaginação, da fantasia e da criatividade. É importante oferecer vários recursos e oportunidades de explorar outros tipos de brincadeiras, tomando-se por base, construir o seu mundo por meio da interação e socialização com as outras crianças e com os adultos, estimulando assim, o seu desenvolvimento integral.

A expectativa é que este trabalho sirva de base para uma reflexão sobre a infância e especialmente responda: Qual a importância do brincar na educação Infantil? Não apenas como recurso pedagógico, mas como espaço de liberdade e criação.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Entende-se que o conhecimento é um processo de construção que ocorre sempre na vida do ser humano em contexto social. Ele é baseado na compreensão que a criança adquire por meio das informações que lhe chegam pelo adulto, pelas suas próprias experiências, quando começa a entender e atuar no mundo em que vive e especialmente quando brincam de imitação e aos poucos vão criando novas formas de representações imaginadas, que se combina com experiências vividas ou não, que expressarão criativamente, em seus jogos simbólicos e em suas brincadeiras.

Quando brinca de casinha, de comidinha, de carrinho, mesmo sem estar manipulando os objetos relativos a cada uma. Ela

representa, e afinal desta forma já possui uma imagem mental dentro de si, daquilo que está representando. Aí é capaz de até colocar sua boneca que projeta andar, numa suposta calçada.

Assim, por meio das brincadeiras e jogos simbólicos, a linguagem vai se estruturando. A criança começa a trabalhar com imagens mentais que são os primeiros elementos de articulação entre a ação e o pensamento.

Segundo Piaget (1971) a brincadeira assume assim caráter importante para aquisição de linguagem e para organização do pensamento, quando lhe são fornecidos estímulos para que possa relacionar com os objetos.

Neste sentido, a criança se desenvolve por meio da aprendizagem, junto ao seu meio familiar, ou grupo social a que pertence. Trabalhando o ser de forma total, favorecendo o seu desenvolvimento integral, proporcionando condições para que ele construa o seu conhecimento e seu processo de aprendizagem ao longo da vida.

Para se construir o conhecimento é preciso considerar o espaço em que a criança está, os valores e a "bagagem" que elas têm, assim, ela pode desenvolver em todos os aspectos: afetivo, linguístico, cognitivo, físico-motor, social, indo de encontro à formação da sua personalidade e inteligência.

O conhecimento da criança é elaborado em interação com o seu meio social, que vai nutrir o seu processo de desenvolvimento. Mediante a brincadeira, a criança passa a desafiar sua inteligência, dando sentido ao seu mundo quando representa a realidade, vivendo alguma situação irreal no momento.

De acordo com Piaget (1971), o desenvolvimento da inteligência está voltado para o equilíbrio, á inteligência e a adaptação. O homem estaria sempre buscando uma melhor adaptação ao ambiente. Dessa forma, podemos entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Por meio da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitam sua ação sobre o meio em que se encontram. Toda atividade da criança visa atingir o equilíbrio, suas ações acontecem em virtude de alguma necessidade que irá provocar a criança um estado desequilíbrio. Quando isto acontece, a criança é obrigada a buscar outras maneiras de se relacionar com o meio para melhor adaptar-se.

É possível observar aqui os processos de equilíbrio que Piaget (2011) fala. A criança passa de um estado de equilíbrio para o outro. Ou seja, ao conhecer algo novo a criança, primeiro assimila, depois acomoda o que vai acarretar o equilíbrio. E assim esse conhecimento e processo vão acontecendo por toda a sua vida.

Segundo Vygotsky (1991), desde que nasce a criança está em contato com os adultos e estes irão modificar a relação dela com o mundo. Os adultos abrirão as portas da cultura para as crianças. E o comportamento destas, certamente será influenciado pelos costumes da cultura daqueles que as cercam e com os quais elas convivem.

Mediante a figura do adulto, a criança consegue construir o conhecimento, visto que ela reconstrói individualmente, as formas de ação que adquire externamente e organiza os seus próprios pensamentos, apoiada em

imagens que já estão internalizadas. Por isso, é importante o brincar na formação da criança, pois por intermédio da brincadeira, a criança pode adquirir elementos necessários para a construção, também de sua personalidade e compreensão da realidade da qual faz parte, utilizando assim, as várias formas de linguagem para construir o seu conhecimento.

A construção do conhecimento está ligada ao prazer do brincar alegria de viver. A vida da criança é um eterno aprendiz. Retornando um pouco, partindo do pressuposto que a criança se apropria da cultura que está a sua volta, com base no convívio com o outro, na sociedade na qual está inserida, o educando passa a interpretar sua realidade mediante ao confronto e representações de imagens que estão ao seu redor.

Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um "banco de imagens" consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar. É com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÉRE, 2001, p.40)

Desse modo, é possível perceber que por meio do brinquedo, a criança se apropria de imagens e de representações, e é com base na manipulação com o brinquedo que a mesma poderá se expressar e desenvolver sua criatividade, já que a brincadeira permite ao educando uma nova construção cultural. (BROUGÉRE, 2001)

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens e as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida.

Todavia pode-se constatar que o lúdico propicia a criança uma aprendizagem significativa, pois segundo a manipulação dos brinquedos, a mesma não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, isto é, passa a transformá-las e até mesmo a negá-las, permitindo que seja impregnada pela cultura. (BROUGÉRE, 2001).

O BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR COMO IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

De acordo com Guedes (2008, p.74) "Brincar em qualquer espaço, seja no quintal, na rua no play, na praça. E por que não, também na escola?" Portanto esta citação leva-nos a compreender que é necessário garantir à criança cidadã produtora histórica e cultural, o direito à infância, garantindo a ela um tempo/espaço para brincar.

Segundo Santos (2008, p.115) "Como garantir o direito da criança brincar se na escola, local em que a criança permanece muito tempo de sua vida, não se brinca e o brincar é desprezado?".

No entanto, o brincar no espaço escolar só se viabilizará mediante a conscientização dos educadores quanto á importância do brincar assim, os educadores devem permitir às crianças o exercício do que lhes é de direito, isto é, brincar.

De acordo com Maluf (2009, p.29) "Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela. O lúdico é o parceiro do professor." Sendo assim, os jogos e as brincadeiras alimentam o nosso espírito imaginativo e inventivo do faz de conta e a isso chamamos de lúdico. Assim, o lúdico nas brincadeiras propicia momentos de fantasia, de sonhos contribuindo para o aprendizado sendo uma forma natural de aprender.

Nesse sentido, Maluf (2009, p.9) relata que: "A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando." Portanto para o autor (2009, p.33)" Faz-se necessário que o professor estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender". Assim, é importante que o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, estimule o aluno a brincar nesses espaços escolares, porque as atividades lúdicas influenciam significativamente na construção do conhecimento do aluno, sendo fonte de prazer e descoberta. Portanto o brincar nesses espaços educativos, precisa estar em constante quadro de inquietações e reflexões por parte dos educadores. No brincar não se aprende somente conteúdos escolares, pois aprender vai muito além do que armazenar conteúdos aprende-se também algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos.

Assim brincando, ela desenvolve as qualidades de observação, coragem, iniciativa, sociabilidade, disciplina, capacidade criativa, gentileza e enriquece os valores intelectuais e morais. Dessa forma, a escola também deve permitir que a criança vivencie esses momentos para que ela possa ter a oportunidade de manifestar essas sensações, já que é por intermédio das atividades lúdicas que a criança terá a oportunidade de conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior.

Por isso, como educador deve-se sempre redimensionar nossas ações incluindo no processo de aprender não só a condição de desenvolver habilidades cognitivas dos alunos, mas também a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação, o respeito, para poder enfim lidar com as frustrações e com os seus limites.

Portanto, é necessário redescobrir e reconstruir, em nós mesmos o gosto pelo fazer lúdico. Buscando em nossas experiências remotas, ou não, brincadeiras de infância e de adolescência.

Ainda convém lembrar, que o universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências na infância deixam profundas marcas em nossa vida, mesmo sem sabermos disso, e as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Tudo fica guardado: os "bens e males" que vivemos fazem parte da nossa história pessoal e social, estando escondidos ou não em nossa memória.

Os brinquedos e brincadeiras integram esse leque de experiências vividas. Entretanto, ao recordarmos a própria infância, lembramo-nos de brincadeiras muito legais, como: jogos de bolas de gude, queimada, passa anel, amarelinha, pipas, balança caixão, pé de lata,

jogos de piões, jogo de taco e os diversos piques e entre outras que hoje algumas crianças ainda desconhecem. Segundo Santos, (2008, p.101) "Quem é que não se lembra, com o coração cheio de saudades, daquele tempo em que as brincadeiras com os colegas eram o que tínhamos de mais importante para fazer."

Nesse sentido, é brincando que a criança irá construir a sua identidade, ela terá oportunidade de se devolver e aprender, portanto é fundamental que á criança se sinta amada e acolhida na escola, em um ambiente, que lhe ofereça segurança afetiva, para que ela possa evoluir e adquirir autonomia. Portanto é resgatando a tradição das brincadeiras, que ampliaremos o universo lúdico e cultural das nossas crianças. Quando lembramos, de jogos e brincadeiras "do tempo da vovó" estamos retomando jogos antigos e resgatando o caráter lúdico do nosso folclore que por muitas vezes caíram no esquecimento e que algumas crianças ainda nunca ouviram falar. Nesse sentido, é importante que se resgate no espaço escolar a cultura popular da comunidade para que a criança possa reconhecer e valorizar a riqueza existente na experiência cultural do grupo ao qual pertence. Essa iniciativa amplia as experiências infantis, aproximando experiências antigas e atuais, criando um saber comum, partilhado pelo grupo.

Agindo dessa forma, o professor abre espaço para brincadeiras que as próprias crianças ou ele mesmo conheça ou queira inventar.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E UM VÍNCULO COM O BRINCAR EM SALA DE AULA

Para que ocorra um vínculo, é essencial que os profissionais que atuam na Educação Infantil, sejam mediadores entre as crianças e o objeto de conhecimento. Neste caso a brincadeira, proporciona situações que permitem a criança produção de seu conhecimento.

O brincar é tão importante que se tornou uma proposta oficial de trabalho, direcionado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação no ano de 1998.

Esta proposta vem propiciar ao professor um trabalho integrado, isto é, uma proposta no qual o professor pode interagir para que a aprendizagem da criança aconteça de forma prazerosa, pois ele tem um papel fundamenta na orientação das tarefas das crianças.

Pode-se perceber que o professor deve estar pautado em um trabalho pedagógico, na qual a criança seja vista como um ser social, ou seja, o professor deve reconhecer que a criança participa da construção do seu próprio conhecimento (KRAMER, 2002).

Dessa maneira, se faz necessário que o professor reflita a respeito das competências fundamentais, para o exercício da sua ação educativa. Partindo desse pressuposto é importante frisar que o professor deve sempre buscar uma formação continuada.

Nesse sentido, é percebido que o professor deve estar analisando sua prática e refletindo sobre sua ação educativa, pois é importante que o mesmo reconheça a importância do

brincar na Educação Infantil, de forma que a possibilite a criança e se desenvolver de forma global, não deixando de lado os aspectos cognitivos, afetivo e motor. Portanto cabe ao professor preocupar-se com o modo pelo qual a criança aprende muito mais do que o modo pelo qual ele vai ensinar (MARANHÃO, 2003).

Partindo desse princípio, o papel é medir situações de aprendizagem procurando estimular a criação e a curiosidade da criança, por meio do lúdico, com o objetivo do indivíduo se desenvolver como sujeito.

Ao analisar a importância do lúdico como uma proposta de trabalho na Educação Infantil, constatou-se a necessidade da creche estar buscando uma proposta pedagógica, que reconheça a brincadeira como necessário para que as crianças obtenham o conhecimento do mundo que as cerca, construindo assim competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Dessa maneira nossa proposta está de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), quando aponta que: “Nesse sentido, brincar deve ser constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos espaços da Educação Infantil, o atendimento abrange crianças de zero até cinco anos de idade. Fase, que a criança está em seu desenvolvimento pleno; mediante as aprendizagens se constroem o real e o imaginário, por isso, as práticas pedagógicas têm como eixos norteadores as brincadeiras e as, interações, sem conteúdos do ensino fundamental que muitas vezes antecipamos.

Ao elaborar a sua proposta pedagógica, os profissionais envolvidos com a Educação Infantil, devem estabelecer objetivos que promovam o brincar a criação, o desenvolvimento de suas habilidades, autonomia, incentivando a exploração, a curiosidade e o questionamento.

O ambiente escolar precisa estar propício para que isso aconteça, é importante que os cantinhos de leitura sejam organizados na sala de aula, materiais que estimulem a imaginação, kits de brincadeiras simbólicas, fantasias etc. Atividades essas mediadas pelo professor, e sua intervenção só deve ocorrer quando necessário, permitindo que a criança explore o mundo do faz de conta.



ANTONIA LEDA DO NASCIMENTO XIMENES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2012); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Vera Cruz.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE,Gilles. Brinquedo e Cultura. Traduzido por Gisela Wajskop. 4ª ed. São Paulo: Cortez,2001.

GUEDES, D.P.; LEGNANI, R.F.S.; LEGNANI, E. Propriedades psicométricas da versão brasileira do Exercise Motivations Inventory. Motriz: Revista de Educação Física, Rio Claro: 2011.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. São Paulo: Cortez, 2002.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a Educação Infantil-conceitos orientações e praticas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MARANHÃO, D. Ensinar brincando. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1971.

PIAGET, Jean. Para onde vai á educação. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011

SANTOS, Milton. Técnica, Espaço, Tempo: globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. 5ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.



O ENSINO NA MODALIDADE EAD– SABERES PROFISSIONAIS EM TRANSMUTAÇÃO

RESUMO: Este artigo tem por objetivo compreender como se dá a atuação docente no âmbito da educação à distância tendo em vista sua especificidade e a demanda crescente desta modalidade, o que acaba por implicar mudanças no exercício profissional dos professores em decorrência da necessidade de alteração de seus saberes profissionais (conhecimentos, competências, habilidades etc.), muitas vezes construídos diverso deste, com múltiplos agentes e situações que perpassam toda sua história de vida. Tem também como problema central a necessidade de analisar as formas pelas quais o uso de tecnologias e o trabalho no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) demandas mudanças na execução da ação pedagógica. Foi possível perceber ao longo do estudo que o ensino superior em todo o território nacional volta-se atualmente à privatização com o crescente número de vagas em cursos que muitas vezes recebem o incentivo governamental por meio do financiamento estudantil ou do Programa Universidade para Todos, crescimento que não necessariamente vem acompanhado de qualidade. Este também se fez ver nas frentes de trabalho muitas vezes voltadas a contratos temporários ou a bolsas de estudo, o que faz com que 70% dos docentes no Brasil sejam horistas, ainda que a LDB de 1996 já tenha determinado a obrigatoriedade de se ter um terço do quadro de professores trabalhando em tempo integral. Neste quadro é que se encontram os professores do ensino superior a distância que veem seu trabalho fragmentado e muitas vezes usurpado.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior; Condições de Trabalho; Educação à Distância.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta da pesquisa realizada como elemento obrigatório do curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da Faculdade Campos Elíseos. Nesta foram utilizados como base de análise artigos publicados na Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), a revista oficial da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), entre os anos de 2002 e 2016. A definição dos materiais examinados deu-se a partir da leitura de seus títulos, resumos e o corpo do texto a procura de termos relacionados à docência, tais como: mediação, tutor, professor/ educador, competências, ensino, relação professor aluno e didática. Então, foram arrolados 26 artigos apresentados ao final deste texto. É preciso esclarecer que devido à necessidade de limitar a extensão deste artigo, o mesmo não se prolonga à análise e citação de todos os textos. O que se deu na escrita da monografia.

A presente pesquisa nasceu da necessidade de compreender como se dá a atuação docente no âmbito da educação à distância por considerar ser importante refletir sobre sua especificidade frente à demanda crescente desta modalidade e a peculiaridade de um exercício profissional que, de algum modo, tem que repensar a perspectiva de ação pedagógica mais tradicional, ao se considerar o espaço-escola como grande centro de ensino que institui uma 'forma escolar', tendo sua origem na criação dos sistemas escolares modernos no contexto dos Estados-Nação. Partindo-se destas considerações, é imprescindível analisar este novo formato de trabalho que entendemos acabar por imprimir formas diversas de relacionamento do educador com sua própria prática, com os alunos e com seus pares, sendo necessário, então, pensar a formação do docente de modo mais abrangente, atendendo a uma perspectiva sociológica.

Tendo em vista todos os fatores apresentados, o objetivo geral deste estudo é o de compreender as relações de trabalho na modalidade de EAD e as mudanças decorrentes de sua instauração no fazer pedagógico dos educadores, tendo como objetivo específico observar em um grupo de artigos o modo como seus autores descrevem a prática pedagógica dos docentes e os indícios das mudanças decorrentes do trabalho que se faz à distância, procurando fundamentar a análise que será feita dos materiais a partir da leitura de outros autores que nos ajudam a compreender o cenário nacional do ensino à distância no Brasil e os fatores decorrentes de sua expansão, assim como compreender a existência de uma possível mudança na construção dos saberes profissionais dos professores. Neste caso, poderá servir a outros para suscitar possíveis pesquisas que discutam de modo mais abrangente o cotidiano de trabalho dos professores e seus saberes profissionais.

EAD NO BRASIL- UMA RETOMADA NECESSÁRIA

No panorama da Educação Superior no Brasil, vê-se, na perspectiva de Segenreich e Castanheira (2009), que a privatização caminha a passos largos junto a este nível de ensino. No período pós a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB -1996) criam-se medidas de expansão do Ensino Superior para atender setores de média e baixa renda. Surge então uma imensa gama de cursos para dar conta de uma demanda de mercado que aproveitava a brecha conferida pela legislação, deixando-se assim de expandir as vagas no sistema público. No período de 1996-2001 observa-se uma retração de -14,3 de crescimento no espaço público, enquanto na rede privada há um crescimento de 69,9%. Dados de 2001 evidenciam que 90% dos cursos em EAD ocorriam na rede pública. Após passados cinco anos, 48 instituições do ensino superior privado começam a monopolizar 64% dos mesmos. No mesmo período chega-se a um aumento de 2.200%, destacando-se que em 2003 foram criadas mais vagas na graduação do que a demanda existente, restando muitas cadeiras ociosas. Este resultado estimula o governo federal a criar o Programa Universidade para Todos (PROUNI- 2004) e o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB- 2005) objetivando atingir as metas do Plano Nacional de Educação, quando a EAD já estava regulamentada pelo Decreto N° 5.622, de Dezembro de 2005.

A partir de 1998 (Moran, online) ocorre um crescimento exponencial de cursos em EAD, em sua maioria voltados à formação de professores (Pedagogia e Normal Superior) em resposta a exigência criada pela LDB 96 que determinava que ao final de uma década seria preciso ter a habilitação em nível superior, criando-se, em média 700 mil vagas. Outro momento importante para esta modalidade foi quando a portaria 2.253 do MEC, de 18 de Outubro de 2001, passou a admitir que até 20% da carga horária total dos cursos superiores reconhecidos fossem oferecidos à distância, o que fez com que algumas instituições passassem a estimular seus profissionais a reverem o currículo de seus cursos. O crescimento da EAD e a abertura de vagas chegam à pós-graduação quando a Pontifícia Universidade Católica (PUC) e a Universidade Federal de Santa Catarina passam a oferecer esta formação a distância a partir de 1998. Aos poucos vão se diversificando as propostas de trabalho, tais como as que disponibilizam apenas um bloco de conteúdos com baixa interação e as que dão visibilidade à discussão e a troca entre os cursistas e os professores.

Mediante a demanda apresentada acima, na qual se considera a necessidade de revisar as formas de organização das propostas de trabalho tanto no âmbito presencial quanto no a distância, baseado em uma perspectiva que se atenta às possibilidades presentes em uma pedagogia ativa, promotora de ações conjuntas e que se revisita ao longo do processo, podemos então nos perguntar, a partir dos artigos estudados, sobre quais têm sido as abordagens observadas em alguns estudos empíricos, qual é a defesa que os autores fazem quanto

ao exercício da ação pedagógica frente às novas tecnologias de trabalho e quais são as respostas apresentadas pelos professores. Todavia não se pode esquecer que as ações adotadas pelos educadores reverberam de uma história particular de formação pessoal e acadêmica e do contexto de sua atuação, considerando assim os pares com quem atua, os educandos, e a instituição em que trabalha e a sua concepção de educação. Não se pode esquecer de que

Muitas instituições banalizam a EAD; pensam que é fácil, barata, com recursos mínimos e que qualquer um pode trabalhar nela ou ser aluno. Muitos cursos são previsíveis, com informação simplificada, conteúdo raso e poucas atividades estimulantes e em ambientes virtuais pobres, banais. [...]

Contratam profissionais com pouca experiência, mal remunerados, principalmente os tutores, sobrecarregados de atividades e de alunos. As práticas laboratoriais e de campo muitas vezes são quase inexistentes (MORAN, online).

É neste cenário em que estão inseridos os docentes que tanto foram discutidos nos textos que fazem parte da base de dados de nosso estudo. Algumas das concepções de seus autores sobre o fazer pedagógico nestes contextos é que serão perseguidos na continuidade do texto. Assim, tentaremos compreender de que modo são definidos os perfis dos professores e o seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE– INCURSÕES

Ponderando a respeito do percurso apresentado anteriormente a respeito do desenvolvimento do ensino a distância, poderíamos agora nos perguntar: Quem é o professor que se dispõe a trabalhar no ensino superior em EAD? Quais são as características de seu trabalho como agente formador? Propor-se a analisar estas questões pode nos levar ao encontro de um contexto similar a outros educadores quando nos atentamos à crise atual da educação. Há uma série de evidências que nos levam a crer que a figura do professor esta cada dia mais fragilizada, seja no próprio âmbito de seu trabalho, assim como em outros setores da sociedade. A própria escola vem sendo questionada como espaço de formação, tendo em vista as inúmeras problemáticas que incluem a necessidade de repensar o currículo, de reavaliar a estrutura espacial do ambiente de ensino, de revisitar a atuação e formação dos professores, assim como em formas de organização interdisciplinar. Todas estas problemáticas estão imersas no cotidiano do trabalho professoral, haja vista que estes aspectos influenciam diretamente sua atuação. Vemos que na conjuntura da EAD o exercício profissional dos educadores se dá em um contexto em que o termo 'professor' parece um tanto quanto amplo. Os textos que compuseram o levantamento bibliográfico já citado definem o professor de diversas maneiras: conteudista, professor autor, tutor, executor, monitor e animador.

Há uma questão importante a ser observada: em grande medida a figura do professor e do tutor acabam diferenciando-se. Este é citado como aquele que constrói o conteúdo que será trabalhado nas disciplinas, também como "[...] o personagem 'cujo papel é mediar a relação/interação educativa estabelecida entre o aluno e o conteúdo a ele apresentado, entre o aluno e o professor e entre o aluno e os outros alunos' (Garcia, 2007, online, apud. BARRETO, 2002, grifo do autor), podendo executar uma função diferencial junto aos discentes incentivando formas diversas de contato e diálogo, tendo condições de ser impulsionador de seu interesse e de sua participação, tendo o papel de mediador do processo (DE CASTRO; MATTEI, 2008).

Matta (2003) entende que na interatividade proposta pela EAD cria-se o fim da construção do saber entre os sujeitos "legítimos" do processo, já que aquele que é o autor do conteúdo a ser trabalhado com os estudantes não está em constante interação com este, mas sim o tutor. Neste caso, "[...] não é o mesmo autor da dinâmica pedagógica, ou da didática aplicada, o que retira quase que qualquer possibilidade de aprendizagem autêntica e sócio-construtivista [...]" (p.2). Há aqui uma clara diferenciação de papéis sobre a atuação docente, lançando mão de uma concepção que denota a estipulação de uma hierarquia estabelecida por quem produz e quem aplica um dado conteúdo, estabelecendo-se assim que o segundo não pode ser considerado professor. Barbosa (2012), de um modo mais sutil, define o professor como o especialista que planeja o curso, elabora o material didático e garante sua qualidade, enquanto o tutor deve garantir situações de comunicação para efetivar esta proposta de trabalho, tendo que acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem dos discentes.

Silva, Shitsuka e Paschoal (2015) explicitam que a interação professor-aluno no ensino a distância passa a ser mediada pelo tutor. Para estes autores o docente e o tutor devem buscar formas de harmonizar as relações estabelecidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Neste artigo ao mesmo tempo em que os autores apontam que é o primeiro personagem que propõe as atividades e formas de interação enquanto o tutor corrige, tira dúvidas e orienta os alunos, afirmam também que é a interação entre professor e aluno que poderá suscitar o fracasso ou o sucesso do método. Estabelecem, portanto, que o professor é quem produz o material e o tutor é quem de maneira regular interage com os alunos. Contudo, podemos defender que este também é o professor, já que afirmam ser a interação entre o docente e o aluno a grande questão do processo de ensino e aprendizagem na EAD.

Ferreira e Silva (2009) e Vallin (2014) apresentam uma perspectiva mais ampla de análise quando reforçam que há uma diferenciação de papéis na modalidade EAD. Os primeiros descrevem a existência de um profissional identificado como professor-autor dos materiais didáticos, do professor-executor, que atua de forma direta com os tutores, gerenciando e orientando as ações propostas no AVA, e dos tutores, como aqueles que dentre outras ações mantêm

a interatividade no mesmo ambiente, apontando que na pesquisa de campo que realizaram foi possível observar a conexão existente entre o conteudista e o executor no momento em que se deu a avaliação do conteúdo programático, do processo de ensino, além dos posicionamentos dos alunos. Contudo, Ferreira e Silva equipararam, de algum modo, a função do tutor ao de professor ao relatarem que "[o]s tutores exerceram atividades interativas com alunos, de modo virtual e presencial, executando o papel de professor, num compromisso ético e qualitativo [...]" (online). De modo similar Vallin aborda o desenvolvimento das propostas em EAD que ocorre em meio a uma equipe de múltiplos profissionais ao falar em responsabilidades distribuídas. Para o autor, no ensino em EAD

[...] a docência é composta por vários papéis que devem ser conhecidos e realizados de for¬ma integrada e apesar de a ação coletiva na docência ser um grande desafio, é, ao mes¬mo tempo, um fator enriquecedor, abrindo possibilidade para quebrar situações de isola¬mento e individualismos (2014, p.39).

Há, contudo, segundo o autor, que se problematizar esta discussão tendo em vista que este tipo de abordagem pode fomentar ações voltadas a parcerias cooperativas ou à fragmentação do trabalho haja vista que em muitos cursos os professores não necessariamente podem construir o plano de trabalho de uma disciplina, já que grande parte deles apenas é contratada como tutor.

Em alguns casos, como ressalta Garcia (2007), até mesmo o professor-autor pode ver-se limitado pela estrutura proposta pela instituição de ensino, já que não tem condições de elaborar seu próprio conteúdo do ambiente virtual de aprendizagem, quando, então, será preciso incluí-lo no processo de sua construção para garantir que se sinta participante, integrado e tenha domínio de seu conteúdo. Esta discussão revela outra vertente que diferencia o trabalho dos docentes no ensino presencial, do ensino a distância. Sabe-se que a instituição escolar trabalha tendo como fundamento dois currículos: o formal, baseado em um recorte feito de uma cultura considerada digna de ser transmitida, e o real, as experiências que geram aprendizagens (Perrenoud, 1982). É no cotidiano que os professores vão fazendo recortes e adaptações do currículo formal. Podemos, então, afiançar que a depender da proposta de trabalho defendida pela instituição de ensino em EAD a autonomia do educador será restringida, o que também pode ocorrer no ensino presencial. Para diferenciar estas duas frentes de exercício profissional recorreremos a Andy Hargreaves (1998) quando discorre a respeito das dimensões temporais do trabalho professoral. Este dialoga constantemente com o que podemos chamar de cultura escolar, "[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]" (JULIA, 2001, p.9). Assim sendo, as formas de se organizar uma série de ações nas instituições de ensino perpassam uma herança sócio-histórica construída pelos agentes que circulam

por seu espaço, passando por mudanças temporais, sendo influenciadas por estas e as influenciando.

No caso específico dos profissionais que atuam no ensino presencial existe a possibilidade de criar meios para que o currículo prescrito se diferencie de modo a atender tanto a demanda do professor, considerando seu histórico pessoal e profissional, em um ambiente específico no qual são partilhados hábitos advindos de uma cultura escolar, assim como a dos alunos, possibilitando uma readequação da proposta. Neste caso, poderíamos tratar da noção de tempo sociopolítico proposto por Hargreaves ao discutir a respeito das regiões de retaguarda e das frontais. Estas representam as situações em que o agente se vê mediante a um 'público' que requer dele certo comportamento ou uma demanda, quando, então, precisa monitorar suas ações. Em contrapartida as regiões de retaguarda possibilitam a fuga de uma série de tensões referentes às exigências presentes no 'palco'.

Com o crescimento da vigilância administrativa, o que era privado, espontâneo e imprevisível tornou-se público, controlado e previsível. A colonização e a coordenação das actividades das "regiões, incluindo o ensino, fazem parte desta viragem no sentido da vigilância, desta tendência para preencher e regular as áreas informais, carregadas de desejo e potencialmente "improdutivas" (ou mesmo "contrapoducentes") da vida profissional dos indivíduos. Estes padrões de vigilância administrativa e de controlo burocrático reflectem e exprimem a persistência da missão moderna nas nossas escolas e sistemas escolares (1998, p.125, grifos do autor).

O controle do uso do tempo ou sua gestão é um ponto a ser discutido em qualquer âmbito de ensino. Seu dimensionamento demanda escolhas quanto às disciplinas que devem gozar de um período maior, a necessidade de se criar uma proposta integral de ensino, o gerenciamento dos momentos individuais de estudo dos professores ou de seu momento de descanso. A dimensão do tempo no ensino em EAD abre um precedente para questionarmos quais mudanças são preponderantes neste âmbito. Para além do fato de que a figura do professor torna-se exposta de um modo sem precedentes quando seu trabalho é comprado por meio da digitalização de aulas que são constantemente reexibidas, diminuindo as horas extras e repetindo um mesmo conteúdo sem considerar as especificidades da turma. O controle do uso de seu tempo vai desde a diferenciação de papéis e construção de projetos que ocorrem previamente, muitas vezes sem a possibilidade da criação de colegiados, sem a abertura para que seja possível se estabelecer os vínculos presentes nas regiões de retaguarda, as condições de trabalho referentes ao modo como são constituídas as possibilidades da carreira.

As novas tecnologias, utilizadas pelo discurso da modernização, sofisticam os processos de exploração do trabalho e do trabalhador, possibilitando maior cobrança e controle sobre a atividade laboral. Submete as pessoas a modelos de gestão que desconsideram a humanidade tratando os homens como máquinas, de modo a

operacionalizar as ações e diminuir o tempo para a execução das atividades (ELIAS, 2014, p.16).

É recorrente na instituição de ensino privada que o professor possa se transformar em um profissional multitarefa. Normalmente este assume mais temas e mais horas de trabalho, garantindo, de algum modo, sua permanência na instituição, o que pode ser vivenciado pelos professores que sofrem constantemente com a ameaça do desemprego. Para isto é preciso se encaixar nas normas da instituição a fim de agradar a direção e aos alunos, já que reclamações podem levar a encargos e penalidades. A partir da década de 70 o modelo de produção chamado Fordismo foi substituído pelo Toyotismo, ou acumulação flexível. Visando a eficácia da produção e da diminuição do estoque de produtos passou-se a produzir para atender a demanda do consumidor, variando conforme a necessidade apresentada pelo mercado com prazo de entrega a ser cumprido. Diferente do Fordismo em que cada profissional exercia apenas uma função, com o segundo sistema estes são responsáveis por tarefas diversas, conforme a empresa demonstrar interesse.

Nesta nova perspectiva de trabalho aumentou-se o número de terceirizações por se entende ser mais barato contratar empresas para fazer um determinado serviço. Também foram diminuídas as vagas de trabalho e a média salarial, aumentando as frentes de exercício de profissional precarizado, sendo permitida a criação de contratos flexíveis, parciais ou temporários. No ensino em a distância a abertura de vagas a especialistas que diversificam a equipe multiprofissional torna o trabalho alienante e muitas vezes precarizado. Maia e Meirelles (2003) afirmam, com base em pesquisa realizada com dados obtidos de 50 Instituições de Ensino Superior, incluindo estaduais, federais e particulares, sendo estas credenciadas e experientes, que nenhuma delas dispõe de tutoria oferecida pelo próprio conteudista do curso. Vallin (2014) aponta a existência de uma dicotomia entre os que pensam, normalmente quem elabora o Projeto Pedagógico da Disciplina (PPD), e os que o executam. Destaca que antes de iniciar os trabalhos de tutoria é comumente usual que o professor conteudista oriente o tutor, o que se configura em uma ação pontual, sendo mais adequado que a docência se faça em colaboração e que o PPD seja construído e modificado em um processo participativo que deve ocorrer ao longo das aulas ministradas, quando também levarão em conta os resultados obtidos pelos estudantes. Deste modo,

[as] condições de trabalho docente resultam na pedagogia que será prati¬cada. Entre essas condições citamos: os horá¬rios reservados para encontro entre docentes, quando acontecerá o acompanhamento e a formação (inicial e continuada), os salários, o modo de contratação, a permanência e conti¬nuidade dos docentes [...] (p.46).

Como bem proposto por Dos Santos (2009) uma boa educação a distância fundamenta-se no nível de exigência dos recursos humanos, haja vista a necessidade de “profissionalização da função”, quando, então, será requerida do profissional a

formação na área de tutoria, assim como especialização em EAD, sendo fundamental ter uma formação condizente com a área em que irá atuar. O papel do tutor, identificado por Da Fonseca (2010) também como educador, define-se como alguém que: "[...] planeja, organiza, pesquisa, ensina, explica, reforça, encaminha, assessora, problematiza, critica, corrige, aconselha, motiva, autonomiza, reforça, desafia, avalia, incrementa, alegra e anima (online)". A defesa de uma formação específica a este profissional é muito coerente, já que além da inexistência de docentes conteudistas que também sejam professor executor/tutor, há também muitos trabalhando como tutores sem a formação necessária, tendo em conta que esta mão de obra sai mais barato para as instituições de ensino que seguem a lógica do toyotismo ou da acumulação flexível. A expansão de uma rede de profissionais é importante para a ampliação das discussões em áreas distintas e para construir um trabalho de melhor qualidade, mas desde que seja garantida a integração das frentes de trabalho como proposta por Vallin (2014), mesmo por que

> [...] não é a utilização das novas tecno¬logias de informação e comunicação que definem uma abordagem crítica e reflexiva, mas sim a con¬cepção de formação embutida na organização do trabalho docente, as formas de gestão e as políticas de formação de profissionais da educação (RODRIGUES, 2011, p.71).

Isto posto, também cabe afirmar que não é a utilização de tecnologias digitais que tornará o ensino melhor qualificado, mas o uso que se faz delas e os meios empregados para sua utilização que, como já fora discutido, perpassa o direito à formação adequada e melhores condições trabalhistas. Neste caso, o emprego de TIC's não transforma o ensino por si só se forem mantidas as mesmas condições do ensino tradicional, seja no EAD semipresencial ou à distância, assim como nas próprias formações presenciais. "[...] Além desse risco, as possibilidades de criação e sedução oriundas do avanço tecnológico podem mascarar uma concep¬ção instrumental por trás de um discurso de auto-nomia [...]" (Rodrigues, 2011, p.72), tanto por parte do professor (o que é pouco discutido nos artigos lidos como parte do levantamento bibliográfico realizado), assim como dos alunos que muitas das vezes têm acesso a materiais escassos, por vezes repetitivos, com baixo índice de propostas dialógicas e que com frequência cobram por respostas que apenas requerem a comprovação de informações. Em diversas circunstâncias os AVA's se definem apenas pela transmissão de informações, o que não ocorre apenas em virtude da não participação de docentes na construção de conteúdos, mas, além disso, devido à própria atuação de muitos profissionais da educação que ainda não estão adaptados aos recursos relacionados às novas tecnologias, por vezes adequando seu uso a práticas que não surtem mais tanto efeito na formação de terceiros, com o uso de concepções ultrapassadas sobre a sala de aula que podem ser encontradas tanto no ensino presencial, quanto no virtual (BARBOSA, 2012; SILVA, SHITSUKA,

MORAIS, 2013), fazendo um uso "puramente instrumentalista do ciberespaço" (GARCIA, 2007).

Ainda que no ensino a distância o uso de TIC's seja regular e que as formas de comunicação se apresentem de um modo diferencial, o que requer uma revisão da perspectiva de trabalho do docente, a maneira como os agentes interagem ainda define os meios cabíveis de se obter sucesso na aprendizagem.

[...] Embora essas novas tecnologias se mostrem ferramentas de inovação na educação, é o professor e a forma como este interage com os alunos que possibilitará o sucesso ou o fracasso da educação a distância, semelhantemente ao que ocorre em aulas tradicionais (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015, p.13).

Portanto, torna-se imprescindível que as instituições de ensino trabalhem com profissionais capacitados e que tenham condições dignas de exercerem suas funções, pois o uso de novas tecnologias não garante por si só a aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que, como preconizado por Elias (2014) "educar é função humana". Parece ser então contraditório pensar no modo como a carreira docente no ensino superior privado tem se dado no Brasil, espelhado na mercantilização da expansão desta rede de ensino. Uma das evidências deste quadro é o crescimento da força de trabalho do quadro de professores que passou de 109 mil em 1980, para 279 mil em 2004, em grande maioria no setor privado. Esta expansão fez-se acompanhar pela flexibilização dos regimes de trabalho, pois apenas 16,9% destes profissionais exercem suas funções em regime de dedicação exclusiva. Esta cifra, segundo Antônio de Pádua Bosi (2007), corresponderia à parcela de profissionais que atuam nas instituições públicas, o que revelaria a existência de 52% de seus profissionais que não cumprem uma jornada exclusiva. 118 mil docentes trabalham como 'horistas', representando 70% dos cargos ocupados no ensino superior nacional, ainda que a LDB de 1996 já tenha determinado a obrigatoriedade de se ter um terço do quadro de professores trabalhando em tempo integral.

Portanto, é certo que tal crescimento da força de trabalho docente foi (e continua sendo) marcado pela flexibilização dos contratos trabalhistas. São essas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito com que o número de docentes aumente. [...] É nesse "Espelho de Próspero" às avessas que, por exemplo, os docentes considerados trabalhadores "formais" começam a se verem refletidos, sem necessariamente conseguirem entender as formas atuais do seu próprio trabalho como expressão da dominação capitalista (p.1511).

As novas formas de interação presentes na contemporaneidade modificam várias práticas sociais interferindo também nas formas de se pensar o tempo e o espaço em relação ao exercício de uma prática profissional. Tendo suas atividades mediadas pelas tecnologias, quem trabalha à distância acaba por ter sua mão de obra muitas vezes

explorada de modo avassalador a partir do domínio dos meios de sua produção, aumentando o lucro com a manipulação de sua mais valia. Há uma série de situações que precarizam o trabalho docente em EAD envolvendo aspectos relacionados à saúde, a carga de trabalho, a quantidade de aluno por turma, a remuneração e a falta de formação específica, o que também ocorre na educação presencial, denotando assim o baixo investimento e a baixa valorização da educação e do professor.

[...] Nos últimos anos, o emprego das novas tecnologias e de novas formas organizacionais promove mudanças nas condições de trabalho com implicações para o ritmo, a responsabilidade, a quantidade de tarefas, a reorganização dos tempos, a exigência de maior atenção às operações mentais e físicas, o esforço físico, a segurança a limpeza, o barulho e o relacionamento interpessoal. [...] (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p.65, apud. VERÍSSIMO, 2000).

Há uma falsa ideia de que a tutoria pode ser realizada concomitantemente a outras atividades, pois seria um trabalho flexível, sem demandar tanto esforço. Como muitos tomam a tutoria como um trabalho de menor valor acabam, por exemplo, por não exigir a formação necessária, já que não há a interação direta com os alunos, mas em contrapartida pagam um salário muito aquém seja aos que são qualificados ou não.

[...] Grosso modo, o trabalho à distância explicita problemas de organização do trabalho: novos sistemas de remuneração, novos sistemas de controle do trabalho, novas doenças ou males do trabalho, responsabilização unilateral dos assalariados e mesmo supressão de postos assalariados em favor de trabalhadores independentes. Além disso, o teletrabalho não contribui para a criação de empregos e pode até atuar como fator de desaparecimento de postos disponíveis [...] (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p.69).

Estamos, então, diante de uma carreira profissional com uma intensa carga horária de trabalho, com jornadas duplas ou triplas no caso de muitas mulheres, na qual é necessário lecionar para turmas que variam entre 15 e 200 alunos, assim como cumprir de 10 a 20 horas de trabalho semanal, apenas nesta função, estas seriam, então, as características que definem o campo de trabalho do docente em EAD e que tendem a influenciar o seu processo de ensino como formador. Normalmente o teletrabalho é feito no horário que seria destinado ao descanso, tendo o papel de complementar a renda familiar. Outra característica é a forma como são feitos os contratos normalmente temporários, de tempo parcial e muitas vezes mantidos por bolsas, o que facilita a não constituição de vínculo empregatício. É preciso também salientar que não estão incluídos nos custos pagos aos profissionais o uso de sua internet, energia elétrica e da organização de seu espaço de trabalho para torná-lo menos insalubre.

Um aspecto superimportante discutido por Mill, Santiago e Viana (2008) é a falta de informações e suportes sindicais ao teletrabalhador, assim como a de uma legislação específica que regulamente a sua atuação. Esta perspectiva nos parece

extremamente crítica se pensarmos no processo de profissionalização do professorado, como discutido por António Nóvoa (1992). Este perpassa um conjunto de normas e valores, tais como: o exercício da docência em período integral, que, portanto, não se configura em uma atividade passageira; o domínio de uma licença oficial que assegura que o agente tem condições suficientes para lecionar, efetivando-se como um status garantidor de um corpo de profissionais, já que indivíduos que não a possuem serão destituídos da função; assim como será garantidora de uma formação profissional específica, somada à participação em associações sindicais que dão o tom do corporativismo e que trabalham a favor da defesa do estatuto profissional dos professores. Contudo, o autor afirma que esta perspectiva do processo não é linear, pois seu percurso é repleto de lutas e conflitos, o que evidenciamos atualmente com as novas mudanças nas relações de trabalho em nosso país. O estudo de Elias (2014) traz uma narrativa que reafirma esta colocação:

O relato de Cora, ao contar sobre o episódio em que foi demitida, juntamente com vários outros colegas de uma faculdade reflete a desilusão profissional.

Eu era 40 horas nessa instituição. Eu era uma professora super bem avaliada, fazia o que eu tinha que fazer. Mas começou a ter um processo de perseguição política, dentro da instituição, por conta de professores que participaram de algumas reuniões (sindicais). Um grupo de 100 profissionais, começou a ser perseguidos [...] (p.118).

Vemos, então, que a sindicalização ou as possibilidades de discussão que possam levar a melhores condições de trabalho não são vistas com bons olhos por parte dos empregadores, o que corrobora com o presenteísmo identificado na fala de muitos dos entrevistados por Elias que se dedicavam as suas funções para além da carga horária determinada entendendo ser este comportamento a exteriorização de um comprometimento maior, o que pelo mesmo motivo pode levar alguns, mesmo que doentes, a deixar de se ausentar do trabalho, acrescido ao receio da possibilidade de ser desligado da empresa, quando o educador deixa de cuidar de seu bem estar em prol da instituição empregatícia.

Outro aspecto também identificado pelo pesquisador foi o não questionamento das horas extras ou do excesso de atividades, por vezes revertendo-se na sensação de que se tivessem mais tempo poderiam fazer algo melhor, condição que demonstra a alienação e a auto responsabilização de alguns docentes.

[...] Percebe-se no discurso a consciência da sobrecarga e ao mesmo tempo sua naturalização. O excesso de atividades e compromissos são encarados como inerentes às atividades. É interessante observar a negação do desgaste e sofrimento pelo excesso de tarefas. A intensificação começa a ser delineada nos relatos e, ao mesmo tempo, aparecem sinais de alienação em relação às condições vividas, travestida de um discurso de conformidade a esta situação (p.105).

Elias (2014) dialoga com Dermeval Saviani (2007) que afirma ser o trabalho

e a educação elementos humanos. Tendo o homem que adaptar a natureza a si, transformando-a, acaba por criar o trabalho. O homem torna-se homem formando-se por meio do trabalho. Considerando que o processo de trabalho definia a essência do homem como ser que se educa para modificar o objeto material, a formação educacional contribui para a diferenciação entre os homens criando duas frentes: a educação da classe proprietária, homens livres, e a da classe não proprietária. A primeira volta-se às atividades intelectuais, com elementos lúdicos ou militares, e a segunda relacionasse especificamente ao âmbito do trabalho. Dá-se, então, de algum modo, a origem da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, separação que continua por estabelecer hierarquias na sociedade atual quando muitas vezes diferenciam-se os trabalhadores em classes dos que pensam e dos que executam, algo que comumente acontece na distinção constantemente realizada em relação aos tutores.

Ora, se o tutor interage com os alunos, motiva, provê recursos para auxiliar a aprendizagem, instiga para a reflexão e a pesquisa, propõe atividades diversas que estimulem todos os processos cognitivos, articula teoria e prática, avalia a aprendizagem, então, ele exerce função docente, ou seja, é professor. [...] (BORTOLOZZO; BARROS; MOURA, 2009. p.6164).

Além disto, a retirada da identificação do profissional de ensino como 'professor', passando a defini-lo com outros termos, também subverte a lógica de que este é contratado com a finalidade de exercer um trabalho, não apenas para executar uma prática segmentada. "A [...] designação 'professor' tem cedido espaço a 'facilitador', 'animador', 'tutor', 'monitor' etc. Monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente" (BARRETO, 2004, p.1186, grifos do autor).

Outro aspecto a ser abordado é a frequente defesa da autonomia do aluno em meio ao processo de ensino e aprendizagem observada em muitos dos artigos analisados, sem nos esquecermos de que esta mesma autonomia parece ser retirada dos professores que passam a não se sentirem donos de sua própria produção. Zuin (2006) questiona-se sobre algo que ele identifica como contraditório, o desenvolvimento de um processo educacional/formativo feito a distância. Neste evidencia-se a ação autônoma, abordagem apresentada a partir da perspectiva de Paulo Freire quando explicita a práxis educativa, visando assim possibilitar os meios cabíveis para que os oprimidos deixem de hospedar o opressor. Alguns autores defendem que no EAD o professor teria que rever sua prática para transformar-se em um mecanismo de auxílio ao aluno e este se tornaria mestre de seu próprio aprendizado, aprendendo a aprender. Há, contudo, que se debater a respeito desta pretensa autonomia dos estudantes, haja vista que pesquisas já indicam a existência de alguns cursos que apenas fomentam a aprendizagem passiva, tendo apenas que se receber o conteúdo como verdadeiras tabulas rasas. Está certo que muitos alunos ainda têm como preferência

maior o ambiente promovido no ensino presencial, o que faz com que requeiram uma mais intensa participação dos tutores e dos professores, assim como dos demais estudantes. Porém, Zuin toma a própria estrutura do AVA para analisar a participação dos alunos ao questionar os materiais que são disponibilizados nas plataformas como meio possível de definição da maneira como se dá a 'aprendizagem' em alguns cursos à distância. Como já foi defendido aqui, a utilização de novas tecnologias por si só não consegue modificar o processo de ensino aprendizagem, pois este ainda pode ser tão retrógrado quanto alguns cursos oferecidos na modalidade presencial. Neste caso,

[...] o termo autonomia está muitas vezes esvaziado de profundidade, já que parece refletir apenas uma atuação autodidata que, em última instância, esvazia o próprio papel da docência que passa a se resumir à preparação de conteúdos (Dos Santos, 2015, p.23 apud. LIMA; RICCIO, 2008).

[...] Pelo dito, afirmamos que os alunos na EAD inserem-se no processo de construção de autonomia quando a mediação docente ou tecnológica ocorre de maneira adequada e de concepção interacionista e reflexiva. Quando isso não acontece, mesmo que os alunos apresentem habilidades que os mostrem autônomos, o processo ficará prejudicado por não haver direcionamento. Nesse sentido, é de extrema importância a formação inicial e continuada dos atores da função docente no que tange a ser professor na contemporaneidade e ser docente no contexto da educação a distância (DOS SANTOS, 2015, p.34).

Vemos, então, que o professor nesta conjuntura pode ser definido como alguém que a depender da instituição em que trabalha pode estar entre pares ou só, assim como pode ou não ter sua atuação reconhecida segundo hierarquias pautadas em diferenciações funcionais. É alguém que se assume como uma pessoa multitarefa, normalmente encarando uma carga horária longuíssima, com muitos alunos, muitas vezes sem vínculo empregatício, portanto tendo que lidar com condições precárias de trabalho precisando assumir diferentes compromissos para manter sua renda mensal familiar, ainda que tenha sido reconhecido por alguns autores que sua forma de interação pode trazer um diferencial para a aprendizagem dos alunos, assim como também já fora admitido que na boa modalidade EAD faz-se jus aos bons profissionais investimento em recursos adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como se dá a atuação docente no âmbito da educação à distância. Neste esforço, valeu-se de uma retomada da história do EAD quando foi possível evidenciar a grande abrangência de sua atuação no âmbito nacional, o que pode ser comprovada com a exposição do crescimento das vagas nesta modalidade apontado ao longo do trabalho. Este também se faz evidente no crescente número de profissionais dedicados ao ensino superior no Brasil, dados que também nos levam ao triste quadro referente às suas condições de trabalho muitas vezes instável,

com uma carga horária abusiva, tendo que se transformar em um ser humano multitarefa e não apenas em um profissional com estas características, haja vista que muitos deixam seu período de lazer para dedicar-se a horas de trabalho que possam complementar sua renda mensal. Outrossim, é preciso dizer que muitas vezes despossuídos de seu objeto fim, o próprio trabalho passa a ser monopolizado e fragmentado, quando não se tem mais clareza do que se está produzindo, assim como os profissionais podem passar a ver-se padecendo das dores referentes ao esquecimento de sua saúde e de seu bem-estar.

É temerário constatar que todas estas questões quase que passam despercebidos pelos artigos que fizeram parte da base de dados analisada para o desenvolvimento da monografia que deu base para a composição deste artigo. Fala-se muito no uso das tecnologias, da necessidade de atualização profissional, da adequação do trabalho que deverá ser desenvolvido por um profissional que tenha a formação específica para a área de estudo, sobre a autonomia dos alunos e a necessidade do professor ser o mediador do processo ensino aprendizagem, mas pouco sobre a retirada da autonomia do próprio professor ante a sua prática. Não podemos nos esquecer de que em alguns artigos a discussão beira quase a defesa de um estudante autodidata, quando a figura do educador parece esvaziar-se completamente. Para além disto, preocupa-nos pensar sobre a profissionalização do professor e todo o percurso resultante de constantes lutas, mudanças e alguns retrocessos, constatando a falta de leis específicas que regulamentem o teletrabalho, como bem abordado por Mill, Santiago e Viana (2008). Neste caso, este estudo pode servir a outros para suscitar possíveis pesquisas que discutam de modo mais abrangente o cotidiano de trabalho dos professores e seus saberes profissionais.



ARIANE MONTEIRO SIQUEIRA

Pedagoga – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP-2011); Mestre em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP-2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato; BARROS, Gilian Cristina; MOURA, Leda Maria Corrêa. QUEM É E O QUE FAZ O PROFESSOR-TUTOR. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Paraná. Anais Eletrônicos... Paraná: PUC. Disponível em: http://educere.pucpr.br/p44/anais.html?tipo=2&titulo=. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18. Disponível em: https://www.google.com.br/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwimw4eRnqLWAhWFhZAKHeM7BrQQFgg3MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Frbedu%2Fn18%2Fn18a04&usg=AFQjCNGeK8xwSrn-

y5wiPnaoQ_85p1uURg. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

ELIAS, Marisa Aparecida. Equilibristas na corda bamba: o trabalho e a saúde do ensino superior privado em Uberlândia/MG. 2014. 181f. Tese (Doutorado em Ciências), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014, 16-49; 89-124.

HARGREAVES, Andy. O tempo – qualidade ou quantidade? O pacto faustiano. In:____. Os professores em tempo de mudança. Lisboa: Mc Graw – Hill, 1998, p.105-130.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista Brasileira de História da Educação. Sociedade Brasileira de História de Educação/Autores Associados: Campinas. Janeiro/junho, 2001, n.1, p.9-43.

MILL, Daniel Ribeiro; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. Revista extra-classe • N1 - V1 • Fevereiro 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228666021_Trabalho_docente_na_educacao_a_distancia_condicoes_de_trabalho_e_implicacoes_trabalhistas. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

MORAN, José. A educação superior a distância no Brasil. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/EADsup.pdf. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

____. A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. Disponível em:

https://www.google.com.br/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjcl9jU467WAhWKnJAKHfSkAq0QFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.eca.usp.br%2Fmoran%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F12%2Fcenario.f&usg=AFQjCNEDqSEjx4ckHmOl9fSSLDgLeNhpJg. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PERRENOUD, Phillipe. O currículo real como trabalho negociado. In: O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Lisboa: Porto Editora, 1982, p.51-54.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007, p.152-180. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009. Disponível em:

https:// https://www.google.com.br/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjNqvLrazWAhWTqZAKHdBpAUkQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.pdf%2Fensaio%2Fv17n62%2Fa04v1762.jCNGW8B4sDpQowUYyEaZK5wxziYniXg. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educação & Sociedade, vol. 27, núm. 96, out/ 2006, p. 935-954. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil.

ARTIGOS CONSULTADOS DA REVISTA BRASILEIRA DE APRENDIZAGEM ABERTA E À DISTÂNCIA

ALMEIDA, Ivana. Os motivos de desistência alegados num curso a distância via internet: relato de experiência na gestão da EAD. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.7, 2008. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume7.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

BARBOSA, Cláudia Maria. A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.11, p.83-100, 2012. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/index. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

BARRETO, Lina Sandra. A teoria da distância transacional, a autonomia do aluno e o papel do professor na perspectiva de Moore: um breve comentário. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. [S.n.: s.l], 30 ago. 2002.

BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. Escola e inclusão digital: desafios na formação de redes de saberes e fazeres. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.9, 2010. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume9.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DA FONSECA, Roberto Carlos. A prática docente a partir da interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.9, 2010. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume9.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DE CASTRO, Rosalva Ieda Vasconcelos Guimarães; MATTEI, Gina. TUTORIA EM EAD ON-LINE: aspectos da comunicação que favorecem a interação sócioafetiva em comunidades de aprendizagem. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.7, 2008. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume7.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DE FARIA, Mônica Alves; DA SILVEIRA E SILVA, Regina Coeli. EAD: O PROFESSOR E A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.6, 2007. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume6.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DE OLIVEIRA, DANIEL Thomé; CORTIMIGLIA, Marcelo Nogueira; LONGHI, Magali Teresinha. Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior Presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.14, 2015. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume14.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DOS SANTOS, Francisléia Giacobbo. A importância do tutor presencial na educação a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.8, 2009. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume8.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DOS SANTOS, Mariana Fernandes. A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EAD. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.14, 2015, p.21-35. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume14.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

FERREIRA, Renilze de B. A. dos S.; SILVA, Ivanda Maria Martins. "Didática" no contexto da Educação a Distância: quais os desafios? In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 8, 2009. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume8.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

GARCIA, Tania Mikaela. As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos on-line. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.6, dez.2007. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume6.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

LOPES, Maria Cristina L. Paniago; XAVIER, Selma Lúcia da Costa. A afetividade nas inter-relações professores e alunos no ambiente digital. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.6, 2007. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume6.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

MAIA, Marta de Campos Maia; MEIRELLES, Fernando de Souza. Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.2, dez. 2003. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume2.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Comunidades em rede de computadores: abordagem para a Educação a Distância - EAD acessível a todos. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.2, abr. 2003. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/index. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

MEHLECKE, Querte; TAROUCO, Liane; AXT, Margarete; PEREIRA, Alda. Estratégia de comunicação on-line: um estudo no contexto de falantes da língua portuguesa de Portugal. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.5, 2006. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume5.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

RODRIGUEZ, Isabel. Teoria x EAD x Tempos Velozes. Revista Brasileira de

Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.5, 2006. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume4.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. Configurações das abordagens pedagógicas da educação a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.10, 2011. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume10.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

SALVADOR, Daniel Fábio Salvador; ROLANDO, Roberta Flávia Ribeiro; ROLANDO, Luiz Gustavo Ribeiro. Colaborar para aprender e avaliar para formar: Um relato de experiência na formação continuada de professores de biologia. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.11, 2012, p.35-48. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume11.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

SILVA, Priscilla Chantal Duarte; SHITSUKA, Ricardo; DE MORAIS, Gustavo Rodrigues. Estratégias de Ensino/Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Estudo Comparativo do Ensino de Língua Estrangeira no Sistema EAD e Presencial Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo v. 12, 2013, p.11-25. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume12.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

SILVA, Priscilla Chantal Duarte; SHITSUKA, Ricardo; PASCHOAL, Patrícia Aparecida Gomes. Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.14, 2015. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume14.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

TENÓRIO, André; JUNIOR, José Ferrari; Tenório, Taís. A visão de tutores sobre o uso de fóruns em cursos a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.14, 2015, p.55-70. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume14.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

TENÓRIO, André; COSTA, Maria de Fátima Araújo; TENÓRIO, Taís. A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.15, 2016, p.11-21. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume15.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

VALLIN, Celso. Educação a Distância e Paulo Freire. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.13, p.37-56, 2014. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume13.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

VIEIRA, Rosangela Souza. O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.10, 2011. Disponível em: http://seer.

abed.net.br/index.php/RBAAD/index. Acesso em 23 de Setembro de 2018. kQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.pdf%2Fensaio%2Fv17n62%2Fa04v1762.QjCNGW8B4sDpQowUYyEaZK5wxziYniXg. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educação & Sociedade, vol. 27, núm. 96, out/ 2006, p. 935-954. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil.

ARTIGOS CONSULTADOS DA REVISTA BRASILEIRA DE APRENDIZAGEM ABERTA E À DISTÂNCIA

ALMEIDA, Ivana. Os motivos de desistência alegados num curso a distância via internet: relato de experiência na gestão da EAD. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.7, 2008. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume7.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

BARBOSA, Cláudia Maria. A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.11, p.83-100, 2012. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/index. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

BARRETO, Lina Sandra. A teoria da distância transacional, a autonomia do aluno e o papel do professor na perspectiva de Moore: um breve comentário. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. [S.n.: s.l], 30 ago. 2002.

BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. Escola e inclusão digital: desafios na formação de redes de saberes e fazeres. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.9, 2010. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume9.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DA FONSECA, Roberto Carlos. A prática docente a partir da interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.9, 2010. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume9.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DE CASTRO, Rosalva Ieda Vasconcelos Guimarães; MATTEI, Gina. TUTORIA EM EAD ON-LINE: aspectos da comunicação que favorecem a interação sócioafetiva em comunidades de aprendizagem. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.7, 2008. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume7.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DE FARIA, Mônica Alves; DA SILVEIRA E SILVA, Regina Coeli. EAD: O PROFESSOR E A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.6, 2007. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume6.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DE OLIVEIRA, DANIEL Thomé; CORTIMIGLIA, Marcelo Nogueira; LONGHI, Magali Teresinha. Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior Presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.14, 2015. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume14.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DOS SANTOS, Francisléia Giacobbo. A importância do tutor presencial na educação a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.8, 2009. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume8.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

DOS SANTOS, Mariana Fernandes. A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EAD. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.14, 2015, p.21-35. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume14.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

FERREIRA, Renilze de B. A. dos S.; SILVA, Ivanda Maria Martins. "Didática" no contexto da Educação a Distância: quais os desafios? In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 8, 2009. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume8.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

GARCIA, Tania Mikaela. As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos on-line. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.6, dez.2007. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume6.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

LOPES, Maria Cristina L. Paniago; XAVIER, Selma Lúcia da Costa. A afetividade nas inter-relações professores e alunos no ambiente digital. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.6, 2007. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume6.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

MAIA, Marta de Campos Maia; MEIRELLES, Fernando de Souza. Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.2, dez. 2003. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume2.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Comunidades em rede de computadores: abordagem para a Educação a Distância - EAD acessível a todos. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.2, abr. 2003. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/index. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

MEHLECKE, Querte; TAROUCO, Liane; AXT, Margarete; PEREIRA, Alda. Estratégia de comunicação on-line: um estudo no contexto de falantes da língua portuguesa de Portugal. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.5, 2006. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume5.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

RODRIGUEZ, Isabel. Teoria x EAD x Tempos Velozes. Revista Brasileira de

Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.5, 2006. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume4.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. Configurações das abordagens pedagógicas da educação a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.10, 2011. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume10.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

SALVADOR, Daniel Fábio Salvador; ROLANDO, Roberta Flávia Ribeiro; ROLANDO, Luiz Gustavo Ribeiro. Colaborar para aprender e avaliar para formar: Um relato de experiência na formação continuada de professores de biologia. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.11, 2012, p.35-48. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume11.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

SILVA, Priscilla Chantal Duarte; SHITSUKA, Ricardo; DE MORAIS, Gustavo Rodrigues. Estratégias de Ensino/Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Estudo Comparativo do Ensino de Língua Estrangeira no Sistema EAD e Presencial Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo v. 12, 2013, p.11-25. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume12.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

SILVA, Priscilla Chantal Duarte; SHITSUKA, Ricardo; PASCHOAL, Patrícia Aparecida Gomes. Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.14, 2015. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume14.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

TENÓRIO, André; JUNIOR, José Ferrari; Tenório, Taís. A visão de tutores sobre o uso de fóruns em cursos a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.14, 2015, p.55-70. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume14.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

TENÓRIO, André; COSTA, Maria de Fátima Araújo; TENÓRIO, Taís. A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.15, 2016, p.11-21. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume15.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

VALLIN, Celso. Educação a Distância e Paulo Freire. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.13, p.37-56, 2014. Disponível em: http://seer.abed.net.br/volume13.html. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

VIEIRA, Rosangela Souza. O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.10, 2011. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/

RBAAD/index. Acesso em 23 de Setembro de 2018.



BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo apresenta a importância da música no processo de ensino aprendizagem e a musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser. A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma, traz algumas sugestões de atividades e analisa o papel da música na educação. Remete também a Inteligência Musical, apontada por Howard Gardner, como uma das múltiplas inteligências e à capacidade que a música tem de influenciar o homem física e mentalmente, podendo contribuir para a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão social. O objetivo do artigo é mostrar que a música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento que pode fazer a diferença nas instituições de ensino, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para a mente e para o corpo que facilita a aprendizagem e também a socialização do mesmo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Socialização; Desenvolvimento; Música.

INTRODUÇÃO

A educação tem que ser vista de uma maneira total e duradoura e precisa de várias formas de estudo para o seu melhoramento, porque em qualquer meio sempre haverá formas diferentes de individualidade e diversidades das condições ambientais que são oriundos dos estudantes que precisam de um tratamento personalizado.

Neste ponto devemos promover atividades que ajudam no desenvolvimento do intelecto e pensamento crítico do educando, exemplificando seria as danças e músicas, porque a música tornou-se um incentivo entre aluno e professor no que se diz em aprender de forma prazerosa no cotidiano entre os dois.

A criança tem que se sensibilizar com o universo dos sons, porque é pela audição que ela se interage com os fenômenos sonoros e os sons. Quanto maior a alegria da criança com o fenômeno sonoro, mas ela descobrirá seus benefícios. Por isso é extremamente importante, praticar com as crianças desde pequeno, pois esta prática de certa forma ajuda no desenvolvimento da sua memória e atenção.

FARIA (2001), diz que a música é de extrema importância na aprendizagem, porque a criança desde pequenininha já escuta música, no qual diversas vezes é cantada pela genitora ao adormecer, conhecida como "canção de ninar".

A música quando bem explorada desenvolve a inteligência, criatividade e outros dons e aptidões, portanto, deve-se aproveitar esta excelente atividade educacional dentro das salas de aula. A música e a dança estão no corpo e afloram emoções, neste sentido ela equaliza o metabolismo, interfere na receptividade sensorial e diminui os efeitos de fadiga ou leva a excitação do aluno.

Para STABILE citado por ESTEVÃO (2002, p. 34) "a música e a dança permitem a expressão pelo gesto e pelo movimento, que traz satisfação e alegria. A criança aprende e se desenvolver por meio dela". O termo musical proporciona papel muito importante na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que acelera sua criatividade, promovendo a autodisciplina e despertando a consciência rítmica e estética. A música transforma um terreno favorável para a imaginação quando desperta as experiências criadoras de cada um. A educação pela música nos brinda com uma educação total.

FARIA (2001, p. 24), "A música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação". A unidade escolar, como institucional para difusão de conhecimentos socialmente construídos, pode se trabalhar em patrocinar a aproximação das crianças com outras propriedades da música que não aquelas reconhecidas por elas na sua relação espontânea com a mesma. Cabe aos professores proporcionar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam ficar em relação com um número diferente de produções musicais não apenas amarradas

ao seu ambiente sonoro, mas se possível, também, de origens variadas, como, de outras famílias, de outras comunidades, de outras culturas de diferentes qualidades: folclore, música popular, música clássica e outros.

As atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem deste ritual, e se desenvolve dentro dos parâmetros e probabilidades de trabalho de cada educador. FARIA (2001, p. 4), "A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência". A música como outra qualquer arte acompanha historicamente o desenvolvimento das pessoas e pode se olhar à análise de épocas da história, porque em cada uma, ela está sempre atuante. A música é algo que sempre está na vida do homem, podendo se comprovar isto, em qualquer registro da caminhada da história.

As crianças sabem que se dança música, isto é, que a dança está associada à música, e geralmente sentem grande prazer em dançar. Se os professores levarem isso em conta e considerarem como ponto de partida o repertório atual de sua classe (os das crianças e o próprio) e puderem expandir este repertório comum com o repertório do seu grupo cultural e de novos grupos, criando situações em que as crianças possam brincar, com certeza estarão contribuindo significativamente para a formação das crianças. (ESTEVÃO, 2002, p. 33).

A música na vida humana é tão maravilhosa, pois é algo que ajuda no bem estar de todos. No convívio escolar a musica tem por consequência, aumentar e ajudar na aprendizagem das crianças, porque a ensina a ouvir e escutar de maneira concreta, ativa e refletida.

DUCORNEAU (1984), o primeiro passo para que a criança aprenda a escutar bem consiste em permitir que ela faça experiências sonoras com as qualidades do som como o timbre, a altura e a intensidade, depois disso, estará em posição de escuta. A criança que consegue desenvolver pouco a pouco a apreciação sensorial aprende a gostar ou não de determinados sons e passa a reproduzi-los e a criar novos desenvolvendo assim sua imaginação. A boa música influencia o ser humano, obtendo de volta a padrões mais saudáveis de pensamentos, sentimentos e ações. A música afeta de duas formas diferentes no corpo da pessoa: diretamente, com o efeito do som sobre as células e os órgãos, e indiretamente, agindo sobre as emoções, que influenciam numerosos processos corporais provocando a ocorrência de tensões e relaxações em várias partes do corpo.

Para GAINZA (1988), a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. Não existe uma maneira única de trabalhar corretamente, mas devem ser respeitados alguns princípios comuns. Um deles é que o ensino de música começa com a produção e a prática da

própria música. Essa é uma condição básica. Por isso, o governo precisa buscar formas que sejam profundamente atuais e eficazes para satisfazer às necessidades musicais apresentadas pela moçada que está na escola. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível buscar outra meta, pois nenhuma outra atividade tem o poder de levar o indivíduo a agir. A música atinge o auge por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, alcança a afetividade.

STEFANI (1987), a música afeta as emoções, pois as pessoas vivem mergulhadas em um mundo de sons. Em qualquer lugar e qualquer hora transpira-se a música, sem tomar conta disso. A música é escutada porque faz com que as pessoas sintam algo bom, que proporciona sentimentos, pode-se dizer que tais sentimentos de alegria, melancolia, violência, sensualidade, calma e assim por diante, são experiências da vida que constituem um fator importantíssimo na formação do caráter do indivíduo.

A música é um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem, portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula.

Também aborda a questão da Inteligência Musical, apresentada por Howard Gardner (1995). Ele desenvolveu sua teoria baseando-se no estudo de diversas pessoas, com diferentes trajetórias de vida, profissões e aspirações. Ele realizou entrevistas e pesquisas cerebrais com vítimas de derrame, prodígios, crianças autistas e os chamados "idiotas-prodígios".

Na teoria das inteligências múltiplas, apresenta se alguns motivos pelos quais ela deva ser mais bem considerada no currículo escolar. Por fim, indica a música como um elemento importante para estabelecer a harmonia pessoal, facilitando a integração, a inclusão social e o equilíbrio psicossomático.

O QUE SERIA A MÚSICA?

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria.

Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. "Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura" (BRÉSCIA, p. 31, 2003).

Atualmente existem diversas definições para música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, uma vez que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte

manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações. Houaiss apud Bréscia (2003, p. 25) conceitua a música como "[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc".

De uma maneira mais didática e abrangente, a música é composta por melodia, harmonia e ritmo.

Já Gainza (1988, p.22) ressalta que: "A música e o som, como energia estimula o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no-a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau". De acordo com Weigel (1988, p. 10) a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído. No qual melodia é a parte cantada da música, harmonia é uma sobreposição de notas e ritmo é a marcação do tempo da música.

De acordo com Wilhems apud Gainza (1988, p. 36):

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem.

O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Snyders (1992) comenta que a função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. Mas ela pode parecer aos alunos como um remédio amargo que eles precisam engolir para assegurar, num futuro bastante indeterminado, uma felicidade bastante incerta. A música pode contribuir para tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal "propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente" (SNYDERS, 1992, p. 14).

Além de auxiliar para deixar o ambiente escolar mais festivo, podendo ser usada até mesmo para proporcionar um ar mais receptivo à chegada dos alunos, dando um efeito calmante após períodos de atividade física e diminuindo a preocupação em momentos de prova, a música também pode ser utilizada como um recurso no aprendizado de outras disciplinas. O professor pode selecionar músicas que digam sobre o conteúdo a ser utilizado em sua área, isso vai fazer que a aula seja dinâmica e atraente, e vai auxiliar a recordar as informações. Mas, a música também deve ser pensada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e patrimônio cultural. A escola deve aumentar o conhecimento musical do aluno, dando oportunidades na convivência com os diferentes estilos, apresentando

novos gêneros, proporcionando uma análise pensativa do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico. Conforme Mársico (1982, p.148) "[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha".

As atividades musicais realizadas na escola não visam à formação de músicos, e sim, por intermédio de vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. A esse respeito Katsch e Merle-Fishman apud Bréscia (2003, p.60) afirmam que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

Além disso, como já foi citado antes, o trabalho com a musicalidade infantil na instituição escolar é um poderoso instrumento que aprimora, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina. Conforme Barreto (2000, p.45):

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante à escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

Gainza (1988) afirma que as atividades musicais na escola podem ter objetivos de prevenção, nos seguintes aspectos: Físico: oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga; Psíquico: promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional por meio do estímulo musical e sonoro; Mental: proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e entendimento.

Para Bréscia (2003, p. 81) "[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo".

CONTRIBUIÇÕES DE HOWARD GARDNER

A teoria das inteligências múltiplas sugere que existe um conjunto de habilidades, chamadas de inteligências, e que cada indivíduo as possui em grau e em combinações diferentes. Segundo Gardner (1995, p. 21): "Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural". São, a princípio, sete: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógica-matemática, lingüística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos,

gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Gardner (1995) destaca ainda que as inteligências são parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. “Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (GARDNER, 1995, p, 47). Sendo assim, a escola deve respeitar as habilidades de cada um, e também propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais do que uma inteligência.

Ao considerar as varias habilidades, a escola está dando chance para que o educando se destaque em pelo menos uma delas, ao contrário do que acontece quando se privilegiam apenas as capacidades lógica-matemática e linguística. Além disso, na avaliação é preciso considerar o uso de expressão em que o aluno melhor se adapte.

Campbell; Dickinson (2000, p.147) ao comentarem sobre a inteligência musical, resumem os motivos pelos quais ela deve ser valorizada na escola:

Conhecer música é importante. - A música transmite nossa herança cultural. É tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Newton e Einstein. - A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida. - A música é criativa e auto-expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres. - A música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras. - A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo. - A música melhora a aprendizagem de todas as matérias. - A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável. - A música exalta o espírito humano.

COMO A MÚSICA AJUDA NA INTEGRAÇÃO DO SER

Há muito vem se estudando a relação entre música e saúde, conforme Bréscia (2003, p. 41): “A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia como ciência”. A autora cita ainda os benefícios do uso da música em diversos ambientes como hospitais, empresas e escolas.

Em alguns centros hospitalares a música tem sido usada antes, durante e após cirurgias, os resultados vão desde pressão sanguínea e pulsos mais baixos, menos ansiedade, sinais vitais e estados emocionais mais estáveis, até menor necessidade de anestésico. Uma Faculdade em São Paulo realizou uma pesquisa que avalia os efeitos da música em pacientes com câncer. A pesquisa revela

que a musicoterapia pode ajudar e muito na diminuição dos sintomas de pacientes que fazem tratamento quimioterápico.

Em empresas o meio mais procurado para se fazer música é o canto coral, pois esta é uma atividade que permite a integração e exige cooperação entre seus membros, além de proporcionar relaxamento e descontração. Na opinião de Faustini apud Bréscia (2003, p.61):

A necessidade social do homem de ser aceito por um meio e de pertencer a um determinado grupo para o qual contribua com seu tempo e talento, é totalmente satisfeita pela participação em um determinado grupo coral. Além disso, este grupo lhe trará grande satisfação e orgulho em suas realizações artísticas, beneficentes, religiosas, e desenvolverá nele satisfação sadia, por estar sua pessoa relacionada a um ótimo grupo.

Cantarolar é uma brincadeira que necessita controle e uso total da respiração, proporcionando relaxamento e energização. Fregtman apud Gregori (1997 p. 89) comenta que: "O canto desenvolve a respiração, aumenta a proporção de oxigênio que rega o cérebro e, portanto, modifica a consciência do emissor". A prática do relaxamento traz muitos benefícios, ajudando para a saúde física e mental do individuo. De acordo com Barreto e Silva (2004, p. 64): "O relaxamento propicia o controle da mente e o uso da imaginação, dá descanso, ensina a eliminar as tensões e leva à expansão da nossa mente".

Assim como as atividades de musicalização a prática do canto também traz ajudas para a aprendizagem, portanto devendo ser mais explorada na escola. Bréscia (2003) afirma que cantar pode ser um excelente companheiro de aprendizagem, contribui com a socialização, na aprendizagem de conceitos e descoberta do mundo. Tanto no ensino das matérias quanto nos recreios, cantar pode ser um veículo de compreensão, memorização ou expressão das emoções. Além disso, o canto também pode ser utilizado como instrumento para pessoas aprenderem a lidar com a agressividade.

O relaxamento propiciado pela atividade de cantar também contribui com a aprendizagem. Barreto (2000, p. 109) observa que: "O relaxamento depende da concentração e por isso só já possui um grande alcance na educação de crianças dispersivas, na reeducação de crianças ditas hiperativas e na terapia de pessoas ansiosas". Comenta ainda que crianças com problemas de adaptação geralmente apresentem respiração curta e pela boca, o que dificulta a atenção concentrada, pois esta depende do controle da respiração.

As atividades relacionadas à música também servem de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e contribuem para a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. As atividades de musicalização, por exemplo, servem como estímulo a realização e o controle de movimentos específicos, contribuem na organização do pensamento, e as atividades em grupo favorecem a cooperação e a comunicação. Além disso, a criança fica envolvida numa atividade cujo objetivo é ela mesma, no qual o importante é o fazer, participar, não existe cobrança de rendimento, sua forma de expressão é

respeitada, sua ação é valorizada, e por meio do sentimento de realização ela desenvolve a autoestima. Sadie apud Bréscia (2003, p.50) afirma que:

Crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical foi usada para melhorar a coordenação motora nos casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Também é usada para ensinar controle de respiração e da dicção nos casos em que existe distúrbio da fala.

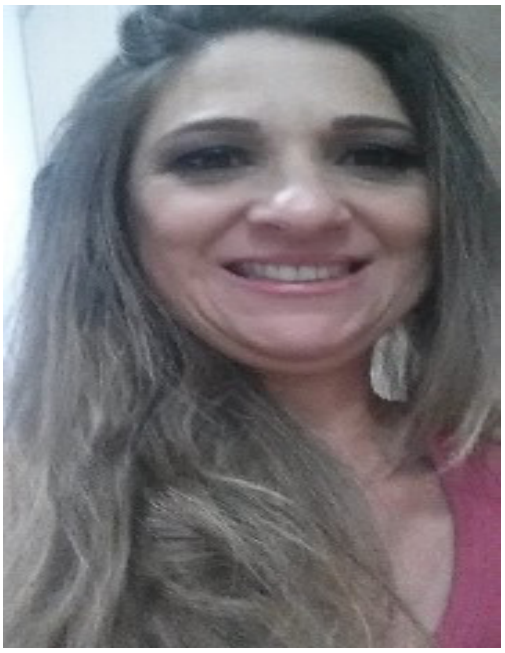
Como a música comprovadamente pode trazer tantos benefícios para a saúde física e mental, porque as escolas não as utilizam mais? Colocá-la no cotidiano escolar certamente acarretará benefícios tanto pra educadores quanto para os estudantes. Os professores encontram nela mais um recurso, e os estudantes se sentirão extremamente motivados, se aprimorando de forma lúdica e prazerosa e intensa. Como já foi mencionada anteriormente, a música auxilia no equilíbrio das energias, desenvolvendo a criatividade, e a memória, e a concentração, autodisciplina, socialização, além de contribuir para a higiene mental, reduzindo a ansiedade e promovendo vínculos (BARRETO e SILVA, 2004).

Gregori (1997) explica que harmonia, em música, é uma combinação de sons simultâneos que acompanha a melodia e é construída de acordo com o gosto do compositor. No cotidiano da escola, também se deve buscar harmonizar a síntese dialética corpo/ mente, pois esta também deve propiciar uma maior tomada de conhecimento da consciência corporal, promovendo o equilíbrio do ser e contribuindo para sua integração com o meio onde vive, e a música pode contribuir para isto segundo os avanços das neurociências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, por meio deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com o uso da musicalidade. Segundo esta perspectiva, a música é nascida como um universo que fala a expressão de ideias, valores culturais, sentimentos e ajuda na comunicação da pessoa consigo mesmo e com o meio em que se vive. Ao atender diferentes modos do desenvolvimento humano: físico, social, mental, espiritual e emocional, a música deve ser vista como um agente facilitador do processo educacional. Nesse contexto faz se necessária a sensibilização dos professores para relembrar a conscientização quanto às alternativas da música para facilitar o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos estudantes, porque ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções. A chegada da música na educação ajuda a percepção e estimula a memória e a inteligência, conciliando-se ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver processos que ajudam o aluno a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo. Fora isso, a música também vem sendo usada como fator de bem estar no emprego e em várias atividades terapêuticas, como elemento facilitador na manutenção

e recuperação da saúde. As atividades de musicalidade também auxiliam a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de liberdade de expressão, não acrescentam pressões e nem cobranças de participações, são uma forma de melhorar e aliviar a criança, ajudando na desinibição, auxiliando para o envolvimento social, acordando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para novas aprendizagens.



APARECIDA LEMOS HOHMANN

Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES (2012); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Artes – na EMEF Professor Primo Pascoli Melaré.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BARRETO, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia. Blumenau: Acadêmica, 2004.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUCOURNEAU, Gérald. Introdução à musicoterapia. São Paulo: Manole, 1984.

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil. Assis Chateaubriand – PR, 2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand – PR, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

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

GREGORI, Maria Lúcia P. Música e Yoga Transformando sua Vida. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

STEFANI, Gino. Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.



A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

RESUMO: Com o presente artigo buscou-se refletir sobre o processo de alfabetização e letramento, analisando as práticas pedagógicas em sala de aula. O ato de ler e escrever constitui-se como elemento essencial à condição humana, uma vez que a aquisição da língua oral e escrita nos remete à possibilidade de participação social na qual nos tornamos seres no mundo. Por considerarmos a alfabetização e o letramento como uma etapa significativa na vida do educando, e compreendendo ainda que, o papel do professor que alfabetiza é fundamental neste processo podendo definir o sucesso ou o fracasso do aluno no caminhar da sua escolarização, é importante que o professor possa fazer o diagnóstico de seus alunos e observar em que nível de conhecimento se encontra cada aluno e se possuem alguma dificuldade no seu processo de aprendizagem. Então, é nesse contexto que iremos verificar os métodos atuais de alfabetização que norteiam a nossa prática.

Palavras-chave: Aprendizagem; Alfabetização; Letramento; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O artigo a importância da alfabetização e do letramento na alfabetização escolar justifica as causas do sucesso da aprendizagem, bem como de suas dificuldades, deixarem de ser localizada somente no aluno e no professor e passarem a serem vistas como um processo maior com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor, pedagogo e a participação gestora da escola.

Com essa visão questionam-se: como é utilizado o letramento no processo alfabetizador? Qual a diferença entre alfabetização e letramento?

Estas questões puderam ser respondidas baseadas nas ideias de consagrados autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (2008), Magda soares (2012), Ângela B. Kleiman (2012), Isabel Solé (2014), entre outros destacados nas referências.

Como objetivo o destaque do papel do letramento no aprendizado escolar como amplamente reconhecido. Mostrar que as características da criança e a escola também influem. Tendo em vista que algumas crianças na fase escolar apresentam dificuldade em seus processos de aprendizagem, relativas á questões afetivas podendo influenciar tal processo.

Quando professores e educadores têm uma reflexão pedagógica é mais fácil analisar o porquê do seu aluno não aprender e quais os fatores que levam o aluno a ter dificuldades no processo de aprendizagem. Muitas das vezes os mesmos tendem a procurar um culpado para isso tudo, e o maior crucificado é a família em que o aluno vive por sua postura e comportamento.

A metodologia desenvolvida neste trabalho foi à revisão bibliográfica para mostrar que a construção da leitura e da escrita começa muito antes da criança ir à escola sabendo caminhar, falar e escutar. E escrever é ler é dar transcendência no tempo e no espaço ao caminhar, falar e escutar.

Paradoxalmente o lema de muitas escolas é: quietas, caladas, paradas, se contrapondo aos primeiros indícios se sua construção dos mecanismos da leitura e escrita.

Dessa forma demonstraram-se no artigo os princípios e processos da alfabetização e letramento.

ALFABETIZAÇÃO COMO IMPORTANTE PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Alfabetizar é a tarefa mais importante no processo de ensino e aprendizagem e não tem sido fácil para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental exercê-la de forma eficaz, especialmente quando temos por base o nosso país, o qual ao longo de sua história enfrentou crises severas com o fracasso da alfabetização nas escolas brasileiras, diante disso pode-se afirmar que vivemos num país cujos índices de fracasso vem se reduzindo, mas continuam inaceitáveis (MORAIS, 2012, p. 21).

Esse é um retrato de nossas escolas, reflexo que nos faz lembrar que apenas nas primeiras décadas do século XX o direito

ao ensino público se tornou legal, por isso, o índice de analfabetismos no Brasil continua lamentável. Alfabetizar e letrar vão além da simples decodificação dos códigos alfabéticos, assim é necessário haver uma revisão das antigas formas de alfabetizar.

Conforme as palavras de Magda Soares (2012) julgam-se imprescindível haver uma conscientização sobre a importância da alfabetização para esse novo milênio, visto que num mundo em rápida e crescente evolução como o qual em que vivemos é necessário que o adulto que não conseguiu ser alfabetizado na época adequada, incorpore que nunca é tarde para começar e como ele faz parte do mundo, deve ser sujeito deste mundo e não simplesmente espectador.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita. A entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2012, p. 15).

Portanto, ele distinguirá estes dois mundos como sendo o da natureza e o da cultura; o papel do homem na realidade e com ela; as relações entre a natureza e a comunicação dos homens; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço (re) criador. O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. "É entender o que se lê escrever o que se entende" (FREIRE, 2012, p. 72).

Os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que apresentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicação sobre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. (MORAES, 2012, p. 27).

Por isso, a alfabetização não pode ser como uma doação, de fora para dentro, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, ajustado pelo professor.

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa. Uma pessoa pode ser capaz de ler um romance um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal. Assim ler é um conjunto de habilidades, comportamentos,

conhecimentos, que compõem um longo e complexo continuo (SOARES, 2012, p. 48).

Ferreiro (2008) em sua concepção de alfabetização se opõe a Magda Soares quando enfatiza que o processo de alfabetização é restrito, refere-se apenas ao aprender/ensinar a ler e escrever, a codificar e decodificar os signos linguísticos. Na sua visão como alfabetizadora o processo de alfabetização e letramento são conceitos que embora distintos constituem-se em elementos complementares.

O termo letramento está intrínseco no processo de alfabetização, uma vez que considera o sujeito social no processo de construção do seu conhecimento. Segundo sua teoria a alfabetização caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas que, sem a instrução direta vinda dos adultos, elaboradas pelas crianças em processo de construção do conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar (FERREIRO, 2008).

Solé (2014, p.18), defende que "compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas", na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

Assim como outras coisas, ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetos, compartilhar tarefas compartilhar os significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar ao nível dos segundos, para ajudá-los a se aproximar dos objetos perseguidos (SOLE, 2014, p. 173).

Acredita-se que o desenvolvimento da competência leitora não finalize quando o aluno domina o sistema de escrever e ler; o processo é contínuo e conta com a participação do aprendiz nas práticas que se envolvem a língua escrita e que se traduz na competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros.

Quanto maior o acesso à cultura escrita, maiores as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua, mais se estabelece a comunicação com os textos impressos, por meio da busca da compreensão; constituindo uma tarefa permanente, que se enriquece com novas habilidades à medida que se manejam adequadamente textos cada vez mais complexos, sabe-se que ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda escolaridade e de toda vida.

É preciso que no decorrer do letramento, o alfabetizando entenda que, "há certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias". Ele [o aluno] deverá saber [...] em que casos pode haver situações arbitrárias; deverá saber que é preciso memorizar a forma das palavras (FARACO, 2012, p. 10).

Assim, de acordo com Soek; Haracemiv; Stoltz (2009, p. 40) "o letramento não acontece apenas dentro das classes de alfabetização. Ele acontece antes e durante a alfabetização e continua para o resto da vida". Dessa forma, conforme Soek; Haracemiv; Stoltz (2009), as habilidades de leitura e escrita deixaram de ser vistas como o simples desenvolvimento de habilidades motoras para assumirem

o papel de habilidades culturais e sociais necessárias à vida de todo cidadão.

Faraco (2012) relacionando som e letra divide o sistema linguístico em dois grupos no qual o primeiro mantém relações biunívocas, em que há uma determinada unidade sonora corresponde a certa gráfica; no segundo mantém relações cruzadas, dividindo-se ainda, e considerando a unidade sonora que possui mais de uma representação gráfica possível havendo ainda uma unidade gráfica que representa mais de uma unidade sonora.

Micotti (2012) faz reflexões discutindo temas presentes no cotidiano escolar, propondo soluções possíveis para questões relacionadas ao processo de alfabetização. Nesta perspectiva buscam-se fazer com que o aluno domine a linguagem em sua dimensão discursiva, oral e escrita, em diversas situações. Para a concepção interacionista, considera-se a linguagem como um trabalho social e histórico, no qual as pessoas se constituem e operam com recursos diversos, desde que consigam a significação do que querem.

Considera-se que a utilização da escrita para o registro do saber produzido pelo homem é acompanhada por uma transformação gradativa nos mecanismos de transmissão do conhecimento. Inicia-se então um processo de acumulação do saber, gerando a possibilidade de criação de conhecimentos novos a partir do acervo já disponível.

Se de início, a escrita é apenas suporte gráfico da memória auditiva, com o advento da tipografia, a palavra é retirada do seu universo sonoro e transformada numa configuração no espaço da página impressa.

O LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS

A palavra letramento era pouco conhecida por educadores e profissionais da educação, alguns acabam confundindo com alfabetização. Essa palavra surgiu dos estudos linguistas e estudiosos da língua portuguesa, passando assim a ser mais bem reconhecida na área educacional.

O termo letramento veio da palavra da língua inglesa “literacy”, que vem de um ser literate, que é definido como educado, que sabe ler e escrever. Estamos cansados de saber como é problemático a falta de conhecimento, a falta de saber ler e escrever dentro da nossa sociedade. Essa preocupação tornou-se uma questão de estudos para reverter o fato e várias atividades foram criadas para tentar resolver esta situação tão complicada.

Como foi constatado que não basta apenas ler e escrever, mas sim que é muito mais que isso que o indivíduo precisa, precisam saber fazer uso destes termos como a sociedade exige. E é daí que surge o letramento.

A aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação através, e na direção das práticas discursivas de grupos letrados-, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social. [...]. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um

grupo dominante, a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo. (KLEIMAN, 2012, p. 271).

Ao passo que o letramento trabalha nos níveis sócio-históricos de como usar a leitura e a escrita, a alfabetização trabalha somente a aquisição da leitura e da escrita. Mas não se pode deixar de citar que a alfabetização e o letramento estão intimamente ligados com ressalvas. Eles podem ser trabalhados em conjunto, sem dizer uma ordem certa, e o mais importante também é saber que todos os indivíduos possuem um grau de letramento já inicializado precisando somente ser trabalhado.

Em seu livro "Letramento: um tema em três gêneros" Magda Soares (2012, p. 47), faz um apanhado geral do assunto mostrando um exemplo que diz que "até um adulto analfabeto pode estar em condições de letrado, pois não aprender ler e escrever, mas consegue fazer uso da escrita por meio da orientação de algum indivíduo que seja alfabetizado". Até quando o analfabeto pede para alguém ler para ele algo do seu interesse ele está usando experiências sócias então possui algum nível de letramento.

Mesmo antes de uma criança entrar na escola ela pode se interessar por livros, revistas, jornais, então mesmo que não saiba ler ela sozinha monta seus textos usando sua imaginação, representa a história só de ver as figuras, assim pode ser considerada letrada (SOARES, 2012).

Existem também exemplos de crianças que são alfabetizadas e que não alcançam nenhum índice de letramento, pois ficaram somente concentradas em ler e escrever sem mostrar interesse e nem ser estimuladas de procurar livros revista, não são capazes de escrever nem um bilhete.

Aranha (2010, p. 185) diz que "mesmo antes de se iniciar o ensino formal, a criança já construiu interpretações, elaborações internas, que não dependem da interferência do adulto e não devem ser entendidas como confusões perceptivas". As garatujas nunca são simples rabiscos sem nexo, por isso cabe ao professor estar atento para a maneira pela qual ele interpreta os sinais ao seu redor e não para aquilo que a escola pensa que ele deve ser.

Não podemos fechar os olhos para o que está acontecendo com a alfabetização, mas sim alertarmos a todos que a educação pode melhora e muito, basta nos conscientizarmos que ser professor não é só ter uma profissão, mas sim que estão formando novos pensadores, que poderão um dia lembrar-se de como levamos a séria a alfabetização e sempre estarem valorizando o ensino, a educação como primordial para a vida do ser humano.

O LETRAMENTO DENTRO DA ESCOLA

A escola é um importante lugar para ser desenvolvido o letramento, mas pena que

muitas vezes visa apenas à alfabetização, deixando de lado o que seria primordial no processo de ensino aprendizagem. Quando falamos de Alfabetização uma das palavras que vem a cabeça é Emilia Ferreiro. Junto com suas colaboradoras em publicações de livros e grupo de pesquisas sobre alfabetização: Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Suzana Fernandez, Ana Maria Kaufman, Lílian Tolchinsk e Margarida Gómez Palácio.

A mestra Emília Ferreiro psicolinguística argentina revolucionou o conceito de alfabetização com seus métodos construtivistas/sócio-interacionista dos grandes Pensadores Vygotsky e Piaget, o ato de ensinar desloca-se pelo ato de aprender por meio da construção do conhecimento do educando absorvendo o que lhe é ensinado, mediado pelo educador intervindo e trabalhando os aspectos afetivos, cognitivos e motores.

Antes centrado no professor que ensina, passou a ser no aluno que aprende método da construção do saber, respeitando o tempo do aluno e ao mesmo tempo valorizando o seu ritmo de aprendizagem e o meio no qual está inserido. Desviou o enfoque do "como se ensina" para "como se aprende", colocando a escrita no seu devido lugar, tirando da escola o monopólio da alfabetização no centro dessa questão que o sujeito ativo e inteligente descrito por Piaget. Ferreiro lançou com Ana Teberosky, o livro "Psicogênese da Língua Escrita (2008)", o qual aborda os níveis estruturais da linguagem escrita durante o processo de alfabetização que os alunos se encontram e se desenvolvem em diferentes ritmos.

Emília Ferreiro divide os estágios pelo qual a criança passa durante o processo em nível pré-silábico (início da fonetização da escrita), no qual a criança escolhe as letras que se familiariza de acordo com suas hipóteses de escrita. A palavra que está escrita representa o nome da figura desenhada e que está sendo mostrada. Associa as pessoas, não preocupando com o som da letra. Usa uma quantidade de letras menores que tem cada palavra (usa duas ou três letras), percebe que é preciso variar caracteres para obter diferentes palavras.

O nível silábico na qual a criança já tem consciência das diferenças na representação da escrita das palavras relaciona-se com o som. Usa letras aleatórias ou usam só vogais ou apenas consoantes, letras inventadas ou também repete letras que entendem devido o número de sílabas das palavras. Fazem correspondências aos sons e escolhem letras de forma ortográfica ou fonética.

O nível alfabético que é a etapa final da evolução. A criança já sabe assimilar que as sílabas são apenas unidades, mas que podem ser separadas em unidades menores. Ela ainda não tem uma identificação garantida do som com a identificação da letra, e pode ter dificuldades de ortografia na escrita, supondo necessidade de análise fonética das palavras.

A pré-escola recebe este nome justamente para que todos entendam que ela é um período preparatório para que o aluno receba as primeiras informações formais, pois ele já trás de casa uma grande bagagem que deve ser usada dentro do contexto escolar.

A criança para aprender ela precisa estar

em um ambiente que a torne feliz e que a deixe à vontade, para assim exercitar suas habilidades. Se ela se sentir segura ela poderá enfrentar todas as dificuldades que encontrará no processo de ensino aprendizagem com êxito, pois se mostrará que tem equilíbrio emocional e que sabe respeitar os limites a qual foi colocada, adquirindo também sua independência.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, "mas o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado" (SOARES, 2012, p. 47).

A pré-escola deve trabalhar todos os conhecimentos prévios, pois é lá que a criança começará o processo de ensino aprendizagem e é de lá que crescerão os futuros donos deste país. A criança deve brincar para assim desenvolver suas habilidades de nível global, como, jogos, brincadeiras, brinquedos, histórias, músicas, dramatizações, entre outros estímulos concretos. A pré-escola pode ser considerada a ponta pé inicial para colocar em prática as habilidades adquiridas na sociedade dentro da escola com maior direcionamento, por isso é muito importante que a criança a frequente. Quanto mais estimularmos nossas atividades cerebrais maior será o desempenho do indivíduo no processo de ensino aprendizagem.

Os pais precisam pesquisar muito bem na hora de escolher a primeira escola de seus filhos, pois infelizmente ainda encontramos escola que esquecem o lúdico e encara a alfabetização como fator único dentro da pré-escola. Com certeza os pais que incentivam uma boa educação dos seus filhos, seja dentro ou fora da escola estarão contribuindo para o futuro deles e da nação.

A deficiência na leitura é um problema que atinge muitas crianças, nas séries iniciais, fazendo com que muitas não consigam alcançar o mundo da escrita e da leitura. Perante a esse problema o educador deve desenvolver estratégias estimulando as crianças no hábito da leitura, possibilitando o contato com diversas informações e conhecimentos e também estratégias na prática pedagógica, tornando-os leitores eficientes e escritores eficazes.

Deve promover horários para leitura, propondo um ambiente aconchegante, expor diversos livros e deixar que as crianças possam manipulá-los e lê-los, levá-los para casa para ler junto com seus familiares. Ensinar a ler e a escrever, mesmo com os problemas que as instituições de ensino enfrentam, é sempre sua função principal, e que deve sempre acontecer de forma natural, de acordo com a realidade do aluno.

A leitura possibilita a compreensão do mundo, a comunicação com os outros, a formação pessoal e profissional, questionamento de ideias, momentos de lazer e prazer, de estímulo à imaginação ampliando assim nossos conhecimentos de mundo. É na escola que a criança tem mais contato com a leitura e com a escrita; desse modo, a escola precisa assumir essa responsabilidade, priorizando o ensino da leitura, bem como da escrita (KLEIMAN, 2012).

O ato de ler é um processo abrangente e

complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de interação com o outro pela mediação da palavra. Tendo no horizonte essa concepção de palavra enquanto signo vivo, dialético, voltado para o outro, que nossas preocupações sobre a leitura têm sido suscitadas (BRANDÃO-MICHELETTI 2007, p. 17).

Percebendo que muitas crianças lêem e escrevem abaixo do nível escolar esperado e também perdem o gosto pela leitura, podendo muitas vezes abandonar os estudos, Cíntia Alves Pereira e Eli Santiago Júnior, colocaram as seguintes perguntas para se entender esse processo alfabético:

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda 'analfabeta', porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrado (SOARES, 2012, p. 24)

Por que é difícil aprender a ler e escrever? Qual o melhor modo de se aprender a ler e escrever? Como conseguimos fazer com que a aprendizagem da leitura e da escrita seja realizada com êxito pela criança? A escola é, ainda hoje, uma das principais agências de letramento, então podemos dizer que as inúmeras formas de se utilizar a atividade de leitura estão no período escolar.

A partir da leitura de variados autores poderemos refletir e saber o que poderemos fazer para resgatar a autoestima e trazer esse aluno para as salas de aula mostrando que entender a alfabetização é possível e que todos são capazes. Mostrar também que a postura da escola e do professor pode influenciar nesse processo.

O indivíduo que faz uso de jornal, ouvindo o que os outros lêem, se vivem em um meio no qual há presença forte da escrita, ele é analfabeto, porém letrado, pois se envolve em práticas sociais da leitura. Da mesma forma que a criança que ainda não foi alfabetizada, mas já vive em um mundo enriquecedor, no qual ouve história e as interpreta, brinca de escrever, finge ler os livros por meio das figuras que conhece essa criança também é letrada, antes mesmo de ser alfabetizada.

Essas colocações explicam as diferenças entre alfabetização e letramento: investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados; planejar suas ações visando ensinar para que sirva a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la; desenvolver no aluno, por meio da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam; recognição, por parte do professor, implicando assim o reconhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento; não ser

julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes; avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo; trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar; ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; e reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. No Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se confundem. A discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e imprópria síntese dos dois procedimentos, prevalecendo o conceito de letramento sobre o de alfabetização.

Não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2012, p. 14)

Magda Soares (2012, p. 23) enfatiza que "o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita". Mesmo os professores das disciplinas de geografia, matemática e ciências. Alunos lêem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. O correto é usar letramentos, no plural.

Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos alunos. (SOARES, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Melhorar a qualidade da leitura e escrita é, em longo prazo, uma questão política, vinculada a um desejo melhor se compreender o que é a leitura e como as crianças aprende a ler. Contudo, é preciso lembrar que o domínio da leitura envolve uma série de habilidades complexas que precisam ser desenvolvidas progressivamente. Muitas são desenvolvidas fora da escola, mas a maioria precisa da escola para realizar tal tarefa.

Embora haja grande quantidade de pesquisas sobre o tema, ainda não foram

desvendados completamente os mistérios da leitura e a diversidade de fatores que nela interferem. A leitura é muito mais do que um instrumento escolar. É um passaporte para a entrada na cultura escrita.

Considera-se que a leitura não é somente a apropriação do ato de ler e escrever; ela envolve um domínio de um conjunto de práticas culturais que envolvem uma compreensão do mundo diferente daquele que não tem acesso à leitura, tem em si um papel tão importante e significativo na sociedade que podemos dizer que ela cria novas maneiras de pensar e agir.

Os processos de alfabetização são gradativos e dependem também do espaço físico em que a mesma é realizada. Transformar a escola e particularmente a sala de aula num ambiente que estimule as mais variadas situações da escrita, realização coletiva, em pequenos grupos, em pares ou classes, toda facilita a expressão livre do aluno.

Defende-se a formação inicial do professor alfabetizador pautada em conhecimentos teórico-metodológicos capazes de provocar o diálogo entre teoria e prática, na busca uma aprendizagem significativa para a docência nas séries iniciais do ensino, promovendo, assim, uma prática reflexiva, teorizada e viabilizada como possibilidade de construção de uma escola democrática e de qualidade.

Por este, ser um trabalho de revisão de literatura, não se pretende dar por encerrada a discussão sobre o processo de alfabetização e letramento para crianças nas diferentes linhas pedagógicas, mas sim, criar possibilidades de ampliar o leque de debates e propor experimentos que venham a considerar a afetividade como uma ferramenta pedagógica que deve ser utilizada pelos educadores no processo de ensino e aprendizagem.



BARBARA CRISTIANE DE NÓBREGA LAMELZA SILVA

Professora de Educação Infantil no CEI; Licenciada em Pedagogia pela UNICAPITAL, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (FATECE), Pós-graduada em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (FATECE), Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (FCE).

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. Historia da educação e da pedagogia: geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BRANDÃO, H. H. N; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

FARACO, C. A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Arte Médicas, 2008.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, Â B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MICOTTI, M. C. O. Alfabetização: propostas e práticas. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAES, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo. Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C.; STOLTZ, T. Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos. Curitiba: Positivo, 2009.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2014.

outros dons e



ANÁLISE MUSICAL:A CONSTRUÇÃO DA HARMONIA FUNCIONAL DO “NOTURNO. OP. 9, Nº2.” DE FRÉDÉRIC CHOPIN EXPLICADA COM BASE NA MORFOLOGIA MUSICAL

RESUMO: Frédéric Chopin é um símbolo do período romântico, ele foi um pianista virtuoso e um compositor. Compôs várias obras estudadas por músicos e pianistas até os dias atuais, entre todas as suas obras, os seus noturnos são algumas composições que se destacam pela beleza e inspiração, e dentro dos seus noturnos, o “Noturno. Op. 9, Nº2” é uma de suas obras mais famosas, e essa análise possui o objetivo de compreender um pouco de como Chopin organizou esse noturno, sua melodia e sua harmonia, com um caráter explicativo, e com uma linguagem histórica e musical. Por meio de pesquisa de livros, documentos, artigos e sites, e com a base na partitura de Schirmer’s Library of Musical Classic: Frédéric Chopin Complete Works for the Piano, G. Schirmer; será feita a analise desta obra. Esse artigo pode contribuir a área da música, mais especificamente a área da analise musical, pois nesse artigo será realizada uma reunião de informações de um modo cientifico para músicos e estudantes usufruírem, assim contribuindo para todo o cenário musical.

Palavras-chave: Frédéric Chopin; Análise Musical; Romântico; Noturno.

INTRODUÇÃO

Essa análise tem como objetivo conhecer uma obra de Frédéric Chopin, um dos compositores mais importante do período romântico, assim levantando um problema de pesquisa: "Como Frédéric Chopin organizou e compôs o Noturno. Op. 9, N°2?" Para responder esse problema será realizada uma pesquisa sobre o compositor e uma análise da sua obra.

Para maior compreensão, essa análise será realizada em três capítulos: No primeiro será um conhecimento sobre o autor e sua importância na música, com a referência dos autores Priolli (2010); Bennett (1986) e Sadie (1994) esse estudo será realizado. Para o conhecimento da estrutura da música, no segundo capítulo será realizada um estudo da parte morfológica da obra, compreendendo assim como o Chopin trabalhou os temas da música e como desenvolveu-as, e um conhecimento de como ele organizou toda sua obra, analisando com base em Med (1996) e Shoenberg (1996) e também Bennett (1986) e Sadie (1994).

No terceiro capítulo a análise harmônica, assim compreendendo todo o pensamento de Chopin para essa obra e como ele harmonizou toda sua brilhante melodia, para entender melhor qual a função e o porquê ele escolheu cada acorde para determinado momento, será realizada a análise com base na harmonia funcional dos autores como Koellreuter (1980); Brisolla (1979); Grout e Palisca (1994); Almada (2012) e também Sadie (1994).

O COMPOSITOR: FRÉDÉRIC CHOPIN E O PERÍODO ROMÂNTICO

Frédéric Chopin foi um dos compositores mais importante do período romântico, mais precisamente o século XIX (1810 – 1910), que sucedeu o período clássico. Neste período os compositores se começaram a desprender das regras dos compositores clássicos:

Em fins do século XVIII e princípios do século XIX, os compositores e poetas começam a libertar-se das regras de composição e estilo estabelecidas pelos autores clássicos, e escolhem seus modelos nos romances trovadorescos, e outros temas populares da Idade Média. É o chamado Período Romântico ou Romantismo. (PRIOLLI, 2010, p. 141)

Os românticos expressaram todos seus sentimentos, era a emoção a flor da pele, e com isso acabaram desequilibraram todo o equilíbrio dos compositores clássicos:

Os compositores clássicos haviam objetivando atingir o equilíbrio entre a estrutura formal e a expressividade. Os românticos vieram desequilibrar a balança. Eles buscaram maior liberdade de forma e de concepção em sua música e a expressão mais intensa e vigorosa de sua emoção. (BENNETT, 1986, p. 57)

Sem sombra de dúvidas Chopin foi um compositor que expressou toda sua emoção em suas músicas, e do modo mais brilhante possível, ele foi importantíssimo para definir e caracterizá-lo esse período e possui a importância imensurável na história da

música.

Frédéric Chopin foi um "compositor polonês. Filho de um imigrante francês (que trabalhava como professor na Polônia) e de uma polonesa culta, cresceu em Varsóvia, tendo aulas de música na infância (sobre Bach e os clássicos vienenses)." (SADIE, 1994, p. 193) quando criança, o menino Chopin já estudava música e os grandes compositores antecessores a ele, o que provavelmente aprimorou e aperfeiçoou toda sua genialidade, porém seu reconhecimento começou a crescer quando ele tinha 29 anos:

O reconhecimento do público e da crítica cresceu durante os anos 1829-30, quando deu concertos em Viena e Varsóvia, mas seu desespero com a repreensão política na Polônia, associado a suas ambições musicais, levou-o a mudar para Paris em 1831. (SADIE, 1994, p. 193)

Com a repreensão política em seu país, Chopin mudou-se para Paris, um centro musical, e símbolo do período romântico, pois a transformação do pensar pós revolução ajudou a impor nas artes a característica da imaginação e também do individualismo, e esse era o cenário perfeito para Chopin, pois as obras dele é marcado pela imaginação e as técnicas virtuosas do individualismo:

Na França, o romantismo nasceu da revolução moral que, após a revolução política e social – A Revolução Francesa – transformou os modos de pensar e os sentimentos de cada um.

Nos autores clássicos sente-se a pureza das ideias e das formas dominadas e disciplinadas, sempre obedecendo a preceitos.

Nos românticos predomina a sensibilidade, a imaginação e a fantasia, sem obediência a formas restritivas. É o predomínio do Individualismo. (PRIOLLI, 2010, p. 141)

Numa época que o predomino é o individualismo e não o coletivo, o instrumento que melhor representa essa época é o piano, um instrumento que é capaz de exercer, sozinho, os três elementos básicos da música: melodia, ritmo e harmonia, e que em si basta para ter uma obra grandiosa e belíssima. O piano possibilita um único individuo a executar obras musicais de grande riqueza e complexidade, e no século XIX esse instrumento passou por muitas melhorias, aumentando seu registro, deixando mais belo seu timbre, e possibilitando dinâmicas ainda mais expressivas:

No século XIX, o piano passou por diversos melhoramentos. O número de notas foi aumentado, os martelos, antes cobertos por couro, passaram a ser revestidos de feltro, e o cepo, que era de madeira, passou a ser de metal, com maior resistência, portanto, à tensão exercida pelas cordas, agora mais longas e grossas. Tudo isso veio contribuir para que a sonoridade do instrumento ficasse mais rica e cheia, aumentando suas possibilidades em termos de registro, volume e tonalidade. (BENNETT, 1986, p. 59)

Ao analisar as características do piano e a do período romântico, pode perceber claramente o porquê que esse instrumento se destacou neste período. Chopin, tinha uma capacidade de expressão inigualável no piano e soube explorar as possibilidades desse instrumento:

Mas o compositor que mostrou mais compreensão do caráter e das possibilidades

do piano foi Frédéric Chopin. Ele tinha um dom especial de compor melodias de grande inspiração, que normalmente harmonizava de uma maneira incomum. Típica do estilo de Chopin, por exemplo, é uma melodia expressiva cantando pouco acima de um acompanhamento muito sóbrio, com o uso cuidadoso do pedal direito. Entretanto, embora a música de Chopin possa ser sonhadora e poética, como em seus Noturnos, pode também tornar-se dramática e feérica como nas Polonaises e em muitos outros estudos. (BENNETT, 1986, p. 59-60)

A melodia do noturno dessa análise é um exemplo de grande inspiração, pode perceber também que essa melodia realmente caminha um pouco acima da harmonia, uma harmonia típica de Chopin, uma harmonia incomum e com muito cuidado sempre com o pedal direito do piano.

Chopin possuía todas as características do período romântico, e com isso foi um compositor de destaque desse período:

De seus vários casos românticos, o mais comentado foi o com a romancista George Sand (Aurore Dudevant) – ainda que não seja possível dar como certa sua atração por mulheres. Entre 1838 e 1847 o relacionamento dos dois, com o forte elemento maternal pelo lado dela, coincidiu com um de seus períodos criativos mais produtivos. (SADIE, 1994, p. 194)

Segundo o filme À Noite Sonhamos, Chopin e a romancista foram para Marjoca uma ilha no norte da Espanha, e naquele ambiente tranquilo e calmo que foi que Chopin compôs muitas obras de grande sucesso, incluindo o Noturno Op. 9 No. 2.

ANÁLISE MORFOLÓGICA DA MÚSICA

Chopin compôs várias obras musicais, dentro dessas obras se encontram os seus noturnos, com melodiaslindas e harmonias tipicamente “chopiniana”. “Noturno título usado por Field, Chopin, Fauré e outros, para peças pianísticas sugerindo a noite e geralmente de caráter sereno e meditativo.” (SADIE, 1994, p. 660). Portanto esse noturno (Op. 9 Nº 2) de Chopin é uma peça escrita para piano na tonalidade de Mib Maior, três bemóis na armadura de clave (Ver Apêndice), dentro dessa tonalidade ele compôs uma música com textura “homofônica: uma única melodia é ouvida contra um acompanhamento de acordes. Basicamente, é uma música com um mesmo ritmo em todas as vozes.” (BENNETT, 1986, p. 12) Isso quer dizer que a música possui uma melodia que é feita pela mão direita do pianista, e a mão esquerda acompanha fazendo uma sequência de acordes, no andamento andante, e no compasso 12/8, cada colcheia vale um tempo, podendo também dividir por 4, e cada 3 colcheias valer um tempo, sendo assim a unidade de tempo passa a ser uma semínima pontuada, sendo assim um compasso composto:

Nos compassos compostos a fórmula de compasso é o resultado da multiplicação de uma fórmula de compasso simples. Os compassos compostos são derivados dos compassos simples. O fator multiplicação é 3/2.

Compassos correspondentes são dois compassos, sendo um simples e outro

composto, que têm o mesmo número de tempos. Eles têm a mesma figura como unidade de tempo, porém a figura é simples nos compassos simples e pontuada nos compassos compostos. (MED, 1996, p. 122)

O compasso correspondente do compasso 12/8 é 4/4, pois 12/8 dividido (divisão, o caminho oposto da multiplicação) por 3/2 o resultado é 4/4, a unidade de tempo é uma semínima, e no compasso 12/8 como já citado é uma semínima pontuada.

O início também determina uma forma de ritmo segundo Med (1996, p. 147) "o início do ritmo pode ter uma das três formas: ritmo tético, ritmo anacrústico ou protético e ritmo acéfalo ou decapitado." E segundo o mesmo Bohumil Med (1996, p. 147-148), o ritmo que se encaixa nessa peça é o anacrústico ou protético, visto que esse ritmo é composto por notas iniciais que antecedem o início do compasso, neste caso é a nota sib que vem antes do primeiro compasso, pois se numerado os compassos da música, a anacruse ou prótese (a figura que precede o primeiro compasso) pertence ao compasso zero.

Uma das características de composição mais eminente do Chopin é o extenso uso de ornamentação melódica, logo nos primeiros compassos da melodia dessa obra musical pode perceber que ele utiliza muito dessa técnica. Então, Chopin nos primeiros 4 compassos escreve a primeira frase da música (a), esses quatro primeiros compassos é o tema da música, e finalizando essa frase com uma pausa:

Os finais de frase podem ser assinalados por uma combinação de diferentes características, tais como a redução rítmica, o relaxamento melódico determinado por uma queda de freqüência, o uso de intervalos menores e de um menor número de notas, ou por qualquer outra forma adequada de diferenciação. (SHOENBERG, 1996, p. 30)

Depois da primeira frase, Chopin faz uma variação da primeira frase para compor a segunda frase da música (a'), pode perceber que ele mantém a mesma estrutura melódica na primeira e segunda frase, com a diferença que na segunda frase ele utiliza mais ornamentos, emprega mais notas de passagens, bordadura, apogiatura, escapada, etc.

A primeira frase juntamente com a segunda frase forma a primeira seção (A), logo depois Chopin começa outra seção (B), e com isso ele escreve outro tema, também de 4 compassos, neste tema ele modula para Sib Maior no segundo compasso do tema (no decimo primeiro compasso da música) mas logo em seguida volta para Mib Maior novamente quando acaba essa frase, e volta novamente para o primeiro tema, porém com outra variação (a''). Chopin demonstra que pode pegar uma mesma frase, e variar de diferentes formas, mantendo o mesmo, mas de maneira não monótona, utilizando vários outros ornamentos, contudo, as principais notas da melodia continuam na frase, mantendo o espírito, assim finalizando outra seção (B):

Chopin nesta música compõe mais uma seção, e nessa seção ele se utiliza dos dois temas (a e b), ele faz uma variação do tema b (b') e faz uma repetição literal de uma das variações do tema a (a''), finalizando outra

seção (B'). E para encerrar ele escreve uma Coda de 10 compassos, no oitavo compasso ele faz uma cadência melódica, e no final desses 10 compassos finaliza o "Noturno Op. 9 N°2".

Assim fica a estrutura graficamente:

- Seção A: | a (tema): 4 compassos | a': 4 compassos |.
- Seção B: | b (tema): 4 compassos | a'': 4 compassos|.
- Seção B': | b': 4 compassos | a'': 4 compassos |.
- Coda: | 10 compassos ||.

ANÁLISE DA HARMONIA FUNCIONAL DA OBRA DE FRÉDÉRIC CHOPIN

O objetivo de analisar a harmonia funcional é para compreender a função de cada acorde encontrado na música, e sua relação com os demais, e como a música é tonal, sempre terá uma relação com um centro tonal, uma tonalidade:

Na harmonia, entende-se por função a propriedade de um determinado acorde, cujo valor expressivo depende da relação com os demais acordes da estrutura harmônica. Esta é determinada pelas relações de todos os acordes com um centro tonal, a tônica. (KOELLREUTER, 1980, p. 13)

Todo acorde possui uma função dentro de uma música, o que o relaciona com os outros e seu papel dentro da tonalidade, e isso que vai determinar é os demais acordes da música. A função de um acorde é um valor expressivo que determina a afinidade desse acorde com o processo harmônico:

Função é a relação das partes entre si e da parte com o todo, em seu processo de desenvolvimento. Assim, o atributo função decorre da idéia de relacionar um fenômeno com os demais, no processo de desenvolvimento do todo e das partes. (BRISOLLA, 1979, p. 24)

O valor expressivo de um acorde é resultado de uma sensação que ele produz na música, para produzir movimento ou repouso na música, e de afastamento ou aproximação da tônica, contudo para compreender a função de um acorde, é necessário compreender o todo, saber o que vem antes e o que vem depois, assim, será possível determinar uma função de um determinado acorde, sem saber o contexto que ele se encontra é impossível dizer que função possui um acorde, pois são muitas possibilidades, pode ainda acontecer de um acorde na música possuir mais de uma função, e basta para o músico que estiver analisando encontrar a melhor função para esse acorde, podendo esse mesmo acorde possuir uma função na visão de um músico e outra função na visão de outro músico:

O sentido da função resulta do contexto, do relacionamento, consciente ou inconsciente, de fatores musicais, antecedentes e consequentes, e varia, oscila, entre os conceitos de repouso (tônica) e movimento (subdominante, dominante), afastamento (subdominante) e aproximação (dominante). (KOELLREUTER, 1980, p. 13)

O valor expressivo de um acorde é resultado de uma sensação que ele produz na música,

para produzir movimento ou repouso na música, e de afastamento ou aproximação da tônica, contudo para compreender a função de um acorde, é necessário compreender o todo, saber o que vem antes e o que vem depois, assim, será possível determinar uma função de um determinado acorde, sem saber o contexto que ele se encontra é impossível dizer que função possui um acorde, pois são muitas possibilidades, pode ainda acontecer de um acorde na música possuir mais de uma função, e basta para o músico que estiver analisando encontrar a melhor função para esse acorde, podendo esse mesmo acorde possuir uma função na visão de um músico e uma outra função na visão de outro músico:

A relação dos acordes com a tônica é chamada tonalidade. Esta é definida pelo conjunto de tônica, subdominante e dominante, funções cujos acordes são vizinhos de quinta, isto é, suas fundamentais encontram-se a distância de um intervalo de quinta superior (a da dominante) e de quinta inferior (a da subdominante) com relação à tônica. (KOELLREUTER, 1980, p. 13)

Então existe três conceitos básicos de função: tônica, subdominante e dominante. A tônica é o centro da tonalidade, por meio que toda música (ou grande parte da música) vai caminhar em torno desse centro tonal. E as outras duas funções, dominante e subdominante, são os vizinhos de quinta da tonalidade, tanto ascendente quanto desentende, exemplo; se a tônica for o dó, a dominante (quinta ascendente) é o sol (1-dó; 2-ré; 3-mi; 4-fá; 5-sol) e a subdominante (quinta descendente) é o fá (1-dó; 2-si; 3-lá; 4-sol; 5-fá). Esses três conceitos básicos de função, se tornaram o pilar de toda harmonia funcional, as três funções principais, e quem definiu isso foi o músico Jean-Philippe Rameau:

Rameau definiu os três acordes de tônica, dominante e subdominante como os pilares da tonalidade e relacionou os outros acordes com estes, assim formulando a noção de harmonia funcional, e defendeu ainda a concepção de que a modulação podia resultar da mudança de função de um acorde. (GROUT; PALISCA, 1994, p. 435)

Com base nessas cinco leis que a harmonia de Chopin será analisada. Porém, a harmonia de Chopin foi muito inovadora e possui muitos elementos surpreendente:

A harmonia de Chopin, no entanto, foi nitidamente inovadora. Através de contrastes melódicos, acordes ambíguos, cadência retardadas ou surpreendentes, modulações remotas ou oscilantes (às vezes, muitas em rápidas sucessão), 7ªs dominantes não resolvidas e, ocasionalmente, excursões no puro cromatismo ou na modalidade, ele levou os procedimentos consagrados de dissonância e tonalidade para territórios até então inexplorados. (SADIE, 1994, p. 194)

Sabendo isso, a primeira coisa que tem que compreender é a primeira lei tonal: “Todos os acordes da estrutura harmônica relacionam-se com uma das três funções principais: tônica, subdominante, dominante (T, S, D)”. (KOELLREUTER, 1980, p. 14). Compreende então, que todos os outros acordes, não somente os que encontra um intervalo de quinta superior e inferior, vão se relacionar com essas três funções (tônica, subdominante e dominante), tendo em

mente sempre que, tônica produz sensação de repouso, e subdominante e dominante de movimento. A dominante tem o movimente em sentido de aproximação da tônica, e subdominante em sentido de afastamento da tônica.

Começar pelo tema, a pela primeira frase da música (a): Sabendo que a tonalidade da música é Mi bemol Maior (como já citado anteriormente), ao analisar o primeiro acorde, encontrasse o acorde de Mib que possui a função de tônica. O segundo é um acorde de nona de dominante incompleto, sem a fundamental, "o acorde D9 aparece também sem fundamental, sendo chamado, no modo maior "acorde de sétima da sensível" (KOELLREUTER, 1980, p. 22). E como já mencionado, a função dominante possui o movimento de aproximação da tônica, e isso que Chopin faz, o próximo acorde novamente é a tônica, e logo em seguida ele coloca a sétima da tônica no baixo, porém, é somente uma nota de passagem para o próximo acorde (o primeiro do segundo compasso), é um acorde de sétima da dominante porém, ela não é dominante da tônica, isso acontece por causa da terceira lei tonal: "Todos os acordes da estrutura harmônica podem ser confirmados ou valorizados por um dominante ou subdominante própria" (KOELLREUTER, 1980, p.28) isso quer dizer, que todos os acorde da tonalidade de Mib Maior pode possuir uma dominante ou subdominante própria, por causa desse fato é preciso compreender todo o contexto, e analisando o próximo acorde, verá que é um acorde de fá menor, que possui a função de subdominante relativa, descrita na segunda lei tonal:

Todos os acordes da estrutura harmônica são relacionados àquela tônica, subdominante ou dominante da qual são vizinhos de terça.

1 – Os acordes vizinhos de terça, inferior ou superior, estão para as funções principais como Relativos e Anti-relativos. (BRISOLLA, 1979, p. 59)

Então, o acorde de fá menor é vizinho de terça inferior de Láb Maior (que possui a função de subdominante), por essa razão, esse acorde de fá menor possui a função de subdominante relativa. Compreendendo isso, pode voltar ao acorde anterior que é um Dó Maior com sétima, que é dominante de fá menor, por essa razão, ele é um acorde de sétima da dominante.

Analisando todo o segundo compasso: 1) Um acorde de sétima da dominante (da subdominante relativa); 2) Chopin repete novamente esse acorde em outra disposição de notas; 3) Agora a subdominante relativa, porém, com muitas notas de passagem e cromatismos na parte superior do acorde (elementos típicos de Chopin); 4) Finalmente o acorde de subdominante relativa em seu estado "natural".

Uma das características de composição mais eminente do estilo Chopin, além do uso de ornamentação melódica, é frequente utilização de acordes fora da tonalidade principal, como dominante secundária.

O primeiro acorde do terceiro compasso é um de sétima da dominante, função principal, o Sib Maior com sétima, chamando assim, a tônica, entretanto, como uma das características do Chopin é fazer sétima da dominante e não resolver na tônica, o

próximo acorde não é o Mib Maior (função tônica), depois da sétima da dominante, ele escreveu outra sétima da dominante segundaria, agora, sétima da dominante da subdominante anti-relativa, que por sua vez, é o próximo acorde. Para finalizar esse compasso Chopin colocou um acorde de sétima da sensível da dominante. A dominante vem logo no primeiro acorde do compasso seguinte, depois de sua sétima da sensível. Porém, a primeira vez que aparece o acorde ele está sem a sua terça, e no lugar da terça está a sua quarta que se resolve na terça do próprio acorde, logo em seguida. E agora, para finalizar a frase, Chopin resolve a dominante na tônica, fazendo uma cadência perfeita ou autentica:

Autentica – É a mais importante de todas, o "ponto parágrafo" (ou "final") musical. É constituída pelos principais representantes das funções dominante e tônica, V e I, em estado fundamental. Poderíamos esquematizá-la da seguinte maneira: D – T. (ALMADA, 2012, p. 70)

Chopin, coloca um ponto final em sua frase com essa cadência. A segunda frase (a'), na parte harmônica repete literalmente, assim finalizando a secção A, e começando a secção B. O segundo tema (b) começa no nono compasso com um acorde de dominante, o próximo acorde tem que ser analisado com muita atenção, pois:

Os acordes de sexta-apojatura não devem ser confundidos com os acordes de primeira inversão; pois, estes são consonâncias, cuja terça se encontra no baixo, e aqueles são pseudo-dissonâncias – a quinta da tríade está sendo substituída pela sexta! – cujo baixo é a própria fundamental, e, portanto, têm função diferente. (KOELLREUTER, 1980, p. 19)

O que à primeira vista parece um acorde de subdominante relativa na primeira inversão (FÁ Maior com baixo em lá), na verdade é um acorde de subdominante de sexta-apojatura. Resumindo, se esse acorde for classificado como subdominante relativa, é por causa que não possui nenhuma dissonância, porém, "por dissonância falsa ou pseudo-dissonância entendem-se acordes, que aparentam ser dissonantes devido ao contexto em que se encontram" (KOELLREUTER, 1980, p. 17), por esse motivo, pelo contexto, encontra um intervalo de sexta menor entre lá e fá, por causa desse motivo pode classificar como uma dissonância falsa, e percebe também que essa dissonância for previamente preparada, pois "as dissonâncias, preferivelmente, devem ser preparadas e resolvidas. Preparação: a nota dissonante faz parte do acorde precedente, sendo conservada na mesma voz" (KOELLREUTER, 1980, p. 17), Chopin faz exatamente isso, ele conservou a nota fá do acorde anterior na mesma voz desse acorde, assim preparando a dissonância. E "a resolução da dissonância efetua-se, em linha geral e de preferência por grau conjunto descendente" (KOELLREUTER, 1980, p. 17), Chopin faz a resolução no próximo acorde (o primeiro acorde do compasso 10), o fá vai para mib e o lá vai para láb, assim formando, juntamente com as outras notas do acorde, a subdominante.

O Chopin começa então o compasso 10 com um acorde de subdominante, e no próximo acorde ele emprega a quarta lei tonal: "qualquer acorde pode ser seguido

por qualquer outro acorde; acordes de tons afastados necessitam de uma preparação por harmonias intermediárias" (KOELLREUTER, 1980, p. 31). Essa lei foram os próprios compositores do renascentismo que estabeleceram na harmonia:

Assim, a 1ª e 2ª Leis Tonais explicam, através das funções principais e secundárias, os processos de concatenação harmônica utilizados até o século XVIII aproximadamente. A 3ª Lei Tonal resulta do advento do aparentemente modulatórios (as dominantes secundárias). Com o desenvolvimento do romantismo, a tonalidade sofre um novo abalo com a revivescência de antigas escalas modais e dos acordes decorrentes do conceito harmônico dessas escalas e, ainda, com alteração dos acordes tradicionais.

Esses novos fenômenos harmônicos exigem certa dilatação do conceito tonal até então. A esse alargamento da noção de tonalidade que os compositores do romantismo trouxeram, corresponde a 4ª Lei Tonal. (BRISOLLA, 1979, p. 69-70)

Chopin emprega a subdominante menor, que é um empréstimo modal, das antigas escalas modais, esse acorde é encontrado na escala do modo frígio e eólio. Depois desse acorde ele faz a tônica, assim fazendo uma cadência plagal. Ele faz uma cadência antes do final da frase, por causa que no próximo compasso ele faz uma breve modulação, entrando assim, na quinta lei tonal: "mudança de função de um mesmo acorde significa mudança de tom." (KOELLREUTER, 1980, p. 37) Chopin nos dois últimos compassos do segundo tema modula para o tom da dominante, que é um tom vizinho. Os "Tons vizinhos são os tons que têm a mesma armadura do tom principal ou diferem dele por um acidente a mais ou a menos." (MED, 1996, p.158)

Chopin faz um acorde de sétima da sensível da subdominante relativa, depois ele vai para a subdominante relativa, logo em seguida um acorde que possui a função de dominante da dominante, encaminhando tudo para finalizar da nova tônica (e assim concretizar a modulação), porém, Chopin com seu faz uma cadência de engano e vai para subdominante anti-relativa, deixando a cadência perfeita para o próximo compasso.

Neste compasso (décimo segundo compasso) ele faz uma cadência perfeita, começando com subdominante relativa, depois dominante e tônica. Logo em seguida tem uma passagem muito interessante, pois ele vai preparar para voltar a tonalidade principal, mas antes disso ele vai criar uma expectativa, uma ansiedade de resolução. Primeiramente notasse uma das características de Chopin: o cromatismo. Por exemplo, ele aproveita as notas do acorde anterior, e num movimento cromático em todas as notas, ele alcança um acorde de dominante segundaria na terceira inversão e já cria uma tensão, este acorde é fora da tonalidade que estava, porém agora Chopin cria mais tensão, ele faz um acorde ambíguo, não sabendo o caminho que a música vai seguir, um acorde de sétima de dominante incompleto (sem fundamental), tudo indicando que ele vai modular para uma tonalidade afastada, Chopin estava preparando para isso, entretanto, ele com mais um movimento cromático alcança um acorde de dominante da dominante na

segunda inversão, assim voltando para a tonalidade de Sib Maior, ele confirma isso no próximo acorde que é a sétima da dominante de Sib Maior, agora tudo encaminhando de volta para essa tonalidade, só faltava confirmar com a função tônica, no entanto ele faz a sétima da dominante de Mib Maior, querendo voltar para a tonalidade principal, então o acorde de sétima da dominante de Sib Maior, na verdade é uma dominante da dominante, sendo assim, o acorde antes desse é uma dominante da dominante da dominante, ele cria essa expectativa com dominantes, que finalmente se suaviza no primeiro acorde do próximo compasso com a tônica da tonalidade principal, começando assim uma variação melódica do primeiro tema (a''), contudo na parte harmônica é idêntica ao tema, assim finaliza a secção B.

A secção B' tem a mesma estrutura da secção B (b + a), somente o segundo tema (b) tem uma variação melódica (b'), contudo, a parte harmônica permanece a mesma.

Logo que acaba a seção B' (b' + a''), no compasso 25 Chopin escreve uma coda, começando com a subdominante menor na segunda inversão e depois a tônica, no segundo compasso da coda ele repete essa sequência de acordes, no próximo compasso ele faz a sétima da dominante, tendo em mente que a nota mi serve somente para manter a mesma ideia melódica do baixo, o próximo acorde é a tônica, antes de acabar esse compasso 27, Chopin cria mais uma tensão com uma dominante da dominante, e o primeiro acorde do próximo compasso, a nona de dominante, mas o relaxamento vem logo em seguida com a tônica. Nos dois próximos compassos ele repete a sequência dos compassos anteriores, só que no compasso seguinte Chopin faz a nona de dominante e mantém a tensão com uma nova sequência de dominantes. Depois da nona da dominante ele faz a dominante da dominante da dominante da dominante, depois a dominante da dominante da dominante, depois dominante da dominante, a sétima de dominante e faz uma cadência melódica:

Cadência melódica é um ornamento que consiste na execução de uma passagem sobrecarregada de valores das mais diversas durações e cuja execução fica a critério do executante. A fermata colocada na nota real anterior ao ornamento permite a execução à vontade, sem observar os limites regulares do compasso. (MED, 1996, p. 331)

Chopin utiliza essa ferramenta para indicar que está próximo do final da música, pois, logo em seguida ele finaliza a música com a tônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

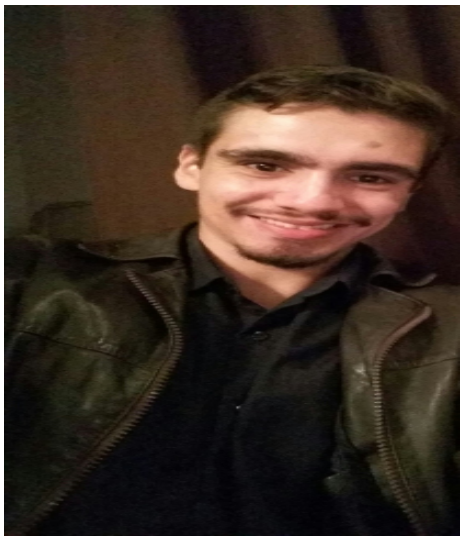
Um dos compositores mais importante da história da música, e um ícone do seu período histórico, sem dúvidas Frédéric Chopin é um dos músicos mais renomados até os dias atuais. Ele viveu no século XIX, e no começo do século XX (1810 – 1910), e expressou inigualavelmente o sentimento de sua época, compôs inúmeras obras e era um virtuose em seus instrumentos, o piano, e suas obras são interpretadas até a atualidade.

O objetivo da pesquisa foi analisar a harmonia do "Noturno. Op. 9 N°2", algumas

partes de sua morfologia, isso é, como Chopin estruturou essa obra, analisando isso, podemos compreender melhor a harmonia. Analisando a sua morfologia, percebe que Chopin seguiu uma estrutura de duas seções com dois temas cada (e variações), e uma Coda. Percebesse também um extenso uso de ornamentações melódicas, que é uma das características de composição mais eminente do Chopin.

Chopin sabe explorar a harmonia de sua obra brilhantemente, de um modo que somente ele consegue, com vários acordes difíceis de ser analisados, e que pode ter várias interpretações, assim dependendo do músico que estiver analisando escolher a melhor opção e qual faz mais sentido, entretanto essa é uma característica de Chopin e uma assinatura dele em suas músicas.

Esse artigo traz uma reunião de informações sobre áreas importantes da música, entre elas, um estudo sobre um dos compositores mais importantes da história da música: Frédéric Chopin; uma análise de uma de suas obras mais conhecidas, que indubitavelmente ajuda o campo do estudo da música, pelo motivo que outros músicos podem compreender um pouco mais esse brilhante compositor e assim, ajudar em suas apresentações ou em suas próprias composições, enriquecendo não somente a ciência da música, mas também a arte da música.



BRUNO ALMEIDA COSTA PENNA

Graduação em Licenciatura em Música pela Faculdade Santa Cecilia (2016); Especialista em Educação Musical pela Faculdade Campos Elísios (2018); Professor de Ensino Infantil e Fundamental I - Música – no Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Carlos. Harmonia Funcional. 2ª Ed. Campinas-SP: Unicamp, 2012.

BENNETT, Roy. Uma Breve História da Música. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BRISOLLA, Cyro Monteiro. Princípios de harmonia funcional. São Paulo: Novas Metas, 1979.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 1994.

KOELLREUTER, Hans-Joachim. Harmonia Funcional: Introdução das funções harmônicas. 2ª Ed. São Paulo: Ricordi, 1980.
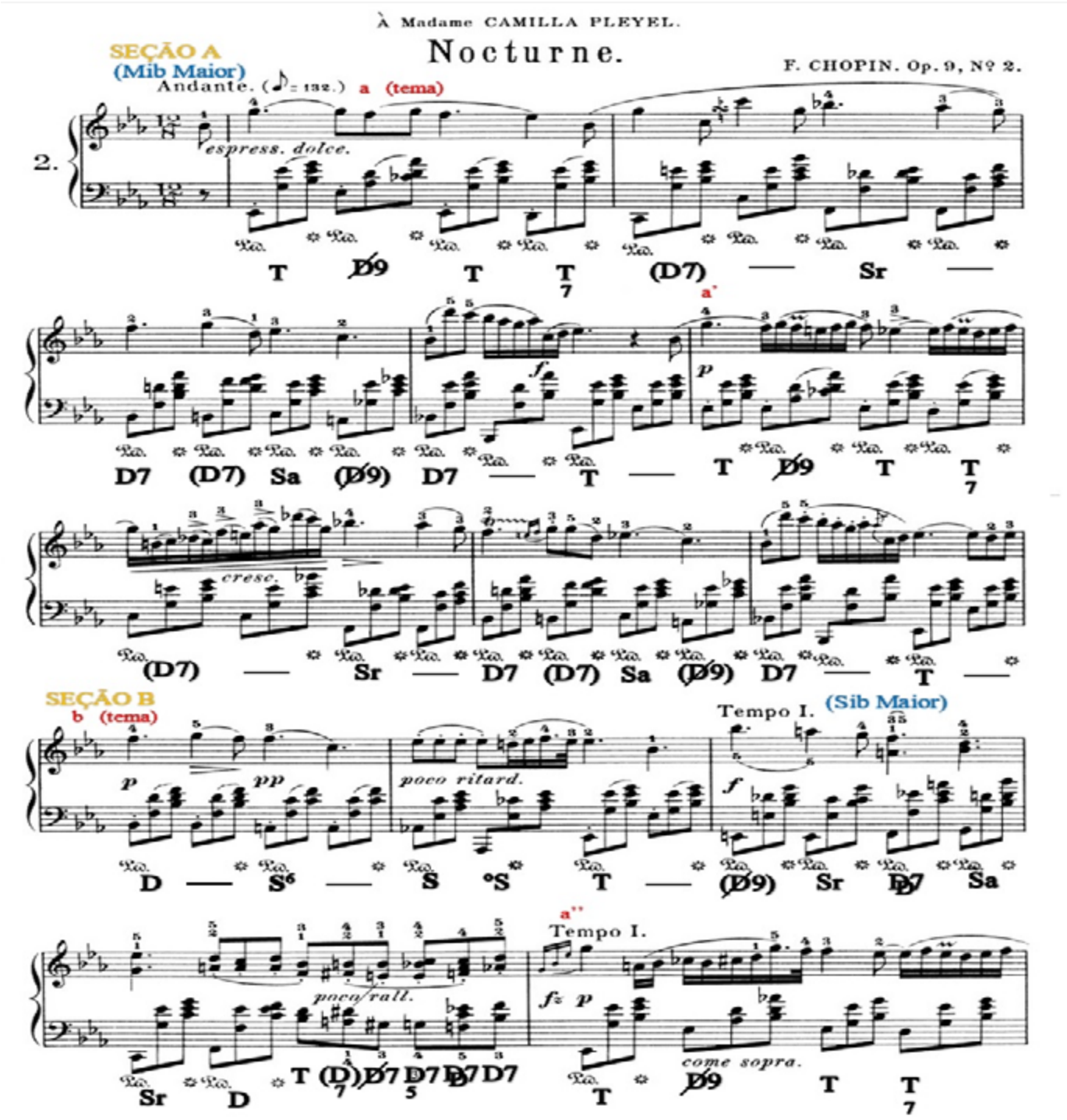
MED, Bohumil. Teoria da Música. 4ª Ed. Brasília: Musimed, 1996.
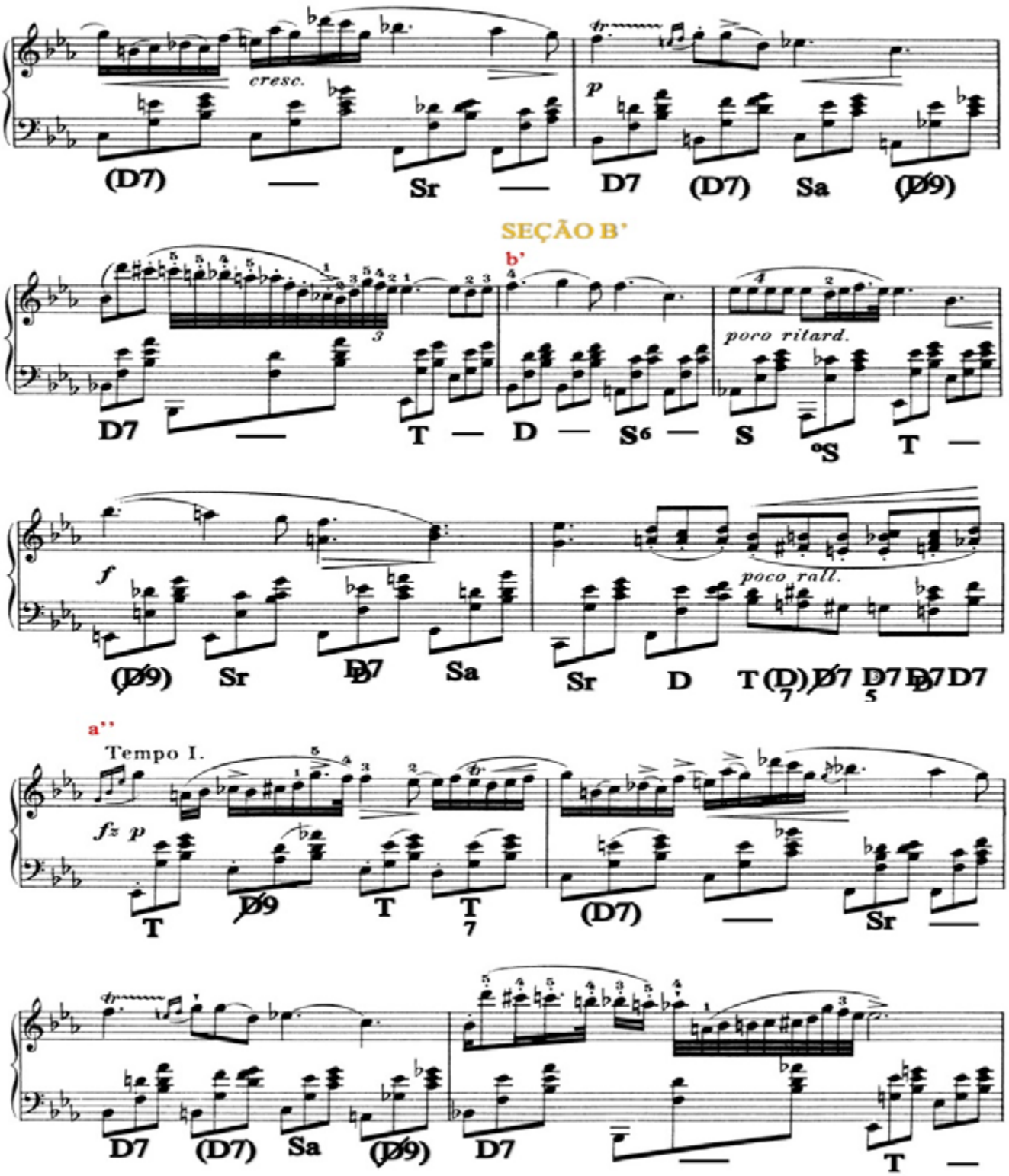
PRIOLLI, Maria Luísa de Mattos. Princípios Básicos da Música Para a Juventude 2º Volume. 19º Ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas LTDA, 2010.
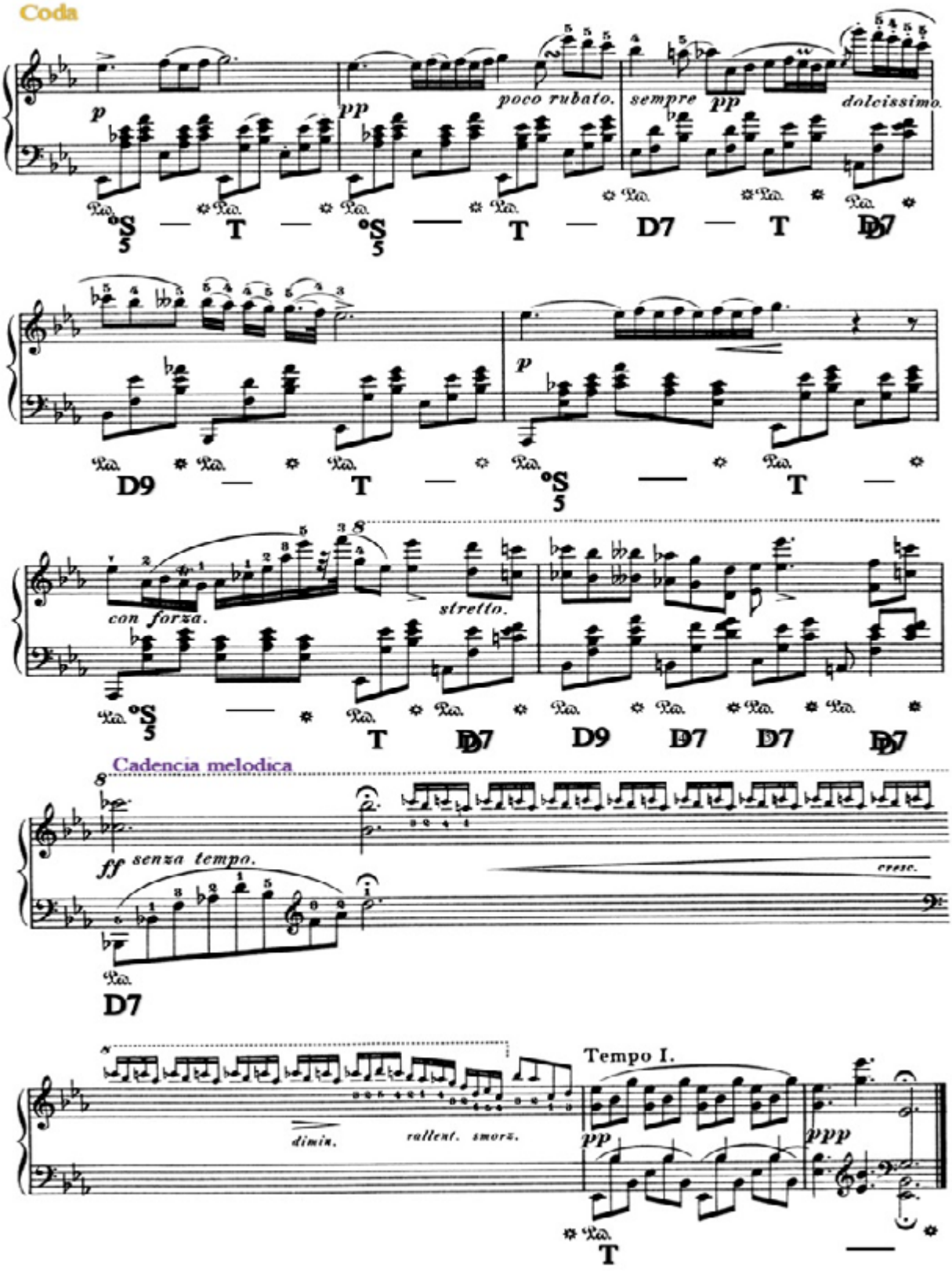
SADIE, Stanley. Dicionário Grove da Música. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

SHOENBERG, Arnold. Fundamentos da Composição Musical. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

APÊNDICE – Análise "Noturno. Op. 9, Nº2 ":




cresc.
p
(D7) — Sr — D7 (D7) Sa (Ø9)
SEÇÃO B'
b'
poco ritard.
D7 — T — D — S6 — S °S T —
f
poco rall.
(Ø9) Sr D7 Sa
Sr D T (D) Ø7 D7 D7 D7
7 5
a''
Tempo I.
fz p
T Ø9 T T (D7) — Sr
7
D7 (D7) Sa (Ø9) D7 T —


Coda
poco rubato.
sempre
dolcissimo.
con forza.
stretto.
Cadencia melodica
ff senza tempo.
cresc.
Tempo I.
dimin.
rallent. smorz.



A QUALIDADE DAS RELAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

RESUMO: Com este trabalho, através de pesquisas bibliográficas, pretende-se verificar a relevância dos aspectos emocionais e afetivos existentes nas relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como a contribuição desta no processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se também levar o professor a refletir sobre sua prática pedagógica e também sobre as diversas atitudes e comportamentos dos alunos em sala de aula, pois, a afetividade em complemento ao processo ensino-aprendizagem é capaz de desenvolver aspectos importantes no desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, assim como a sua falta pode trazer consequências extremamente sérias na vida desses indivíduos como, por exemplo, o baixo rendimento escolar, desinteresse, apatia, rebeldia e agressividade.

Palavras-chave: Relaçãoprofessor-aluno;Ensino-aprendizagem;Afetividade;Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar a relevância da relação professor-aluno na construção do conhecimento, buscando compreender a contribuição desta no processo de ensino-aprendizagem. Por ser um tema de grande importância, já foi trabalhado por vários outros autores, e por isso mesmo deve ser sempre resgatado, uma vez que, para muitos alunos, a escola é o referencial de segurança e esperança, sendo imprescindível sua conversão num ambiente mais humano e afetivo. Nesse sentido o professor tem fundamental importância.

Deve-se destacar que, muitas vezes, a escola tem preenchido as lacunas deixadas pela instituição familiar, portanto, esta deve intensificar a qualidade de suas relações, valorizando o desenvolvimento afetivo e social, e não apenas o cognitivo, fundamentais ao desenvolvimento total da criança. Muitas dificuldades de aprendizagem, violência verbal e física e a indisciplina estão relacionadas com problemas afetivos, sejam estes na família ou na escola. Os professores precisam estar preparados para situações como essa em sala de aula, (re) pensando o seu fazer, a fim de desenvolver e enriquecer a humanização de cada um de seus alunos.

No dia-a-dia da sala de aula, é possível perceber que os educandos necessitam de algo além do conteúdo didático, elas precisam de exemplos, atenção, elogios e motivação, como manifestações de carinho para terem sucesso em suas aprendizagens. Havendo a valorização do educador para com o educando, de suas ideias e soluções para diversos problemas, e se é incentivado o surgimento de liderança e protagonismo entre os alunos, há um ambiente favorável ao aprendizado. Segundo Freire (1996):

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula assim é um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (p.96).

É necessário um vínculo afetivo para que se possa compreender as necessidades e o comportamento dos alunos, bem como suas limitações.

Reforça-se a importância deste tema para a educação, uma vez que o professor não deve apenas transmitir conhecimentos. Freire (1996, p.134) ressalta que "ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor", é preciso também ouvir os alunos, estabelecendo uma relação de troca, por meio da transferência e da empatia, para o melhor desenvolvimento da aprendizagem e, por consequência, de uma melhor relação professor-aluno.

Por isso, deve-se enfatizar a relação entre o professor e seus alunos como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, pois seu peso é muito grande, podendo implicar em seu desempenho além da sala de aula, influenciando-o ao longo de sua vida. Segundo Simka (2010, p.88) "o professor pode deixar marcas profundas e duradouras

nos alunos". Sendo assim, o professor deve reconhecer que as emoções inseridas em sua relação com o educando são extremamente relevantes para o ensino-aprendizagem e que, desta forma, "sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem" (FREIRE, 1996, p.138).

Freire (1996), ainda ressalta que, além do olhar, capaz de estabelecer vínculos afetivos, positivos ou não, o diálogo também é responsável para que portas sejam abertas no campo das relações do ambiente escolar (p.153). O bom relacionamento em sala de aula, especialmente entre o professor e seus alunos, tende a favorecer a descoberta do educando de si mesmo e de suas potencialidades. Neste sentido, cabe ao professor o papel de educar o aluno para que este se desenvolva social e intelectualmente. O professor tem o papel de incentivar e exercitar a capacidade de comunicação e entrosamento em sala de aula, dele com seus alunos, e destes com os demais membros da comunidade escolar, valorizando elementos afetivos e sociais, e não apenas cognitivo fundamental ao desenvolvimento global da criança. Então:

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre "seriedade docente" e "afetividade". Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 1996, p.159)

O trabalho aqui apresentado trata-se de tema importante do ponto de vista acadêmico, pois fará uma releitura de textos já estudados. Tem relevância social, porque vai explorar a relação entre o processo de ensino e aprendizagem e a vivência dos alunos no ambiente escolar.

A QUALIDADE DAS RELAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Paulo Freire explica suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando. Enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico e lembra que ao professor compete a função de transmitir o conhecimento de forma adequada, para que os educandos não aprendam apenas os conteúdos.

Ao ensinar, o professor deve também aprender e, ao aprender, o aluno deve também ensinar. É uma troca de saberes e vivências.

Segundo Freire, o professor deve instigar a curiosidade dos alunos para que, por si próprios, descubram coisas novas e levem para a sala de aula críticas construtivas.

Para ele, não há como o professor não revelar diante dos alunos sua maneira de ser e de pensar, "[...] E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho." (p. 108).

O professor deve provocar discussões sobre a realidade de seus alunos e associá-las ao conteúdo ensinado. O autor relata uma de suas experiências, numa escola da rede municipal de São Paulo, onde era realizada uma reunião com professores (as) de dez escolas da área para planejar suas atividades pedagógicas em comum. Havia em uma sala fotografias das redondezas da escola, dois professores faziam comentários, quando um deles disse nunca ter conhecido nada das redondezas da escola, além do caminho que ele percorria para chegar até lá. Ao ver a exposição das fotografias que revelavam um pouco do contexto escolar, ele afirmou: "[...] Me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos esses anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?" (p. 154).

Freire salienta, constantemente, que sala de aula não é sede de partido político, logo, não se deve manipular os educandos, e sim passar os conteúdos de forma que cada um tenha a sua opinião sobre qualquer assunto, que educar não é a mera transferência de conhecimentos, e sim conscientização e testemunho de vida ao contrário, não terá eficácia.

O autor compara a intervenção do homem no mundo desde o início dos tempos e a necessidade de optar, decidir, lutar, fazer política. Ele nos mostra como seres inacabados, portanto, em desenvolvimento e dessa forma sempre em busca do "ser". Essa busca é o conhecimento buscado e adquirido constantemente, pois os educadores são também aprendizes.

Paulo Freire diz ainda que deve-se respeitar o tempo de aprendizagem do educando, pois cada um tem o seu, e o professor deve ter o bom senso de desenvolver sua atividade em sala de aula de acordo com o tempo de cada um de seus alunos.

Então, como educadores, devemos nos preocupar em dar bons exemplos e não apenas dizer frases bonitas, evitar todo tipo de preconceito e ter em mente que um simples gesto é capaz de transformar a vida de um aluno.

Todos que optam pela licenciatura devem ter espírito otimista, pois podem ajudar a melhorar o mundo. Freire exige uma boa preparação e qualificação do professor, e este deve estar seguro de sua profissão para que melhor desenvolva a sua atividade de docência.

O professor precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos. Para tanto, é preciso querer bem, gostar do trabalho e do educando.

Para Freire, a educação é ideológica, mas dialogante e atentiva, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente, com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos.

Para o professor poder ajudar o educando a superar a sua ignorância, antes ele deve superar as suas próprias ignorâncias, devendo

aprender com o dia-a-dia juntamente aos estudantes, estar sempre aberto para as apreciações dos alunos sobre sua atividade em sala de aula, lembrando sempre que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar exige uma tomada de consciência de suas decisões e o professor é o primeiro responsável.

Paulo Freire diz que é de suma importância que o professor em sala de aula saiba escutar para poder aprofundar a arte da docência. Lembra que ensinar exige disponibilidade para todas as questões dos estudantes, o educador deve estar sempre à disposição dos educandos. Deve existir uma reflexão crítica entre a relação Teoria/Prática, para que nenhuma perca seu sentido ou importância.

O autor diz aos professores que não se deve pretender passar por terapeutas, por uma questão de ética e respeito profissional mas, também não se pode ser indiferente às problemáticas de um aluno(a), pois somos humanos, gente que lida com gente.

A RELAÇÃO EU-OUTRO: AUTO-ESTIMA E APRENDIZAGEM.

Wallon (1995, apud Calil, 2007), objetiva estudar a pessoa completa, considerando igualmente seus domínios afetivos, cognitivos e motores em sua relação com o meio. Na relação Eu-Outro, que está sempre presente ao longo da vida, o Eu necessita do Outro para se desenvolver, e ao passo que se desenvolve, humaniza-se.

Segundo Calil (2007), no processo de constituição da pessoa do professor há a interação com o Outro e, ao longo do processo, surgem vários “Outros”. Entre eles o Outro-aluno, que pode ser o principal no processo de ensino-aprendizagem, é quem reconhece ou não a autoridade do professor, quem vai classificá-lo como bom ou mau, mediante a sua visão.

De acordo com a autora, é nessas relações com o Outro que se dá a aprendizagem, sendo que esta nunca acaba. Assim, é possível perceber a importância do professor na formação do aluno, como também a importância do aluno na formação do professor, sendo estabelecida essa interação.

Os conceitos de meio e grupo também estão presentes na relação Eu-Outro. Segundo Wallon (1986, apud Calil, 2007), não há como conhecer o homem sem conhecer o meio em que vive e na relação com o grupo, em que estão presentes concordâncias e discordâncias, entendimentos e conflitos, é nessa relação que o indivíduo se humaniza.

Nessa interação é que são constituídos os indivíduos, as relações pedagógicas e interpessoais entre professor/aluno.

A autora também afirma que, tanto professor quanto os alunos, estão submetidos às instabilidades emocionais, sendo universos complexos e individualizados, que podem provocar na ação do professor tomada de decisões às vezes negociáveis, outras vezes conflituosas.

Diante de salas diferentes entre si, o professor precisa assumir uma postura específica em cada uma, postura esta que ora exige domínio, ora cuidado, solidariedade, espírito de grupo ou até solidão.

Segundo a autora, a importância que os professores atribuem aos alunos é o que

os move a buscar novas estratégias de ensino, que a interação entre professor e aluno, quando planejada conscientemente, traz benefícios para o processo de ensino aprendizagem.

Como seres humanos, os professores podem sensibilizar-se com seus alunos, promovê-los, como também irritar-se com seu comportamento, sendo impulsionados a buscar soluções racionais. A autora considera que o adulto tenha atitudes sensatas e solidárias para com os alunos que convive, proporcionando-lhes oportunidades de crescimento e aprendizagem de acordo com o seu desenvolvimento.

Portanto, toda a prática pedagógica deve buscar constantemente a qualidade de suas relações, considerando os aspectos afetivos, sociais e cognitivos de maneira integral, fundamentais ao desenvolvimento da criança em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

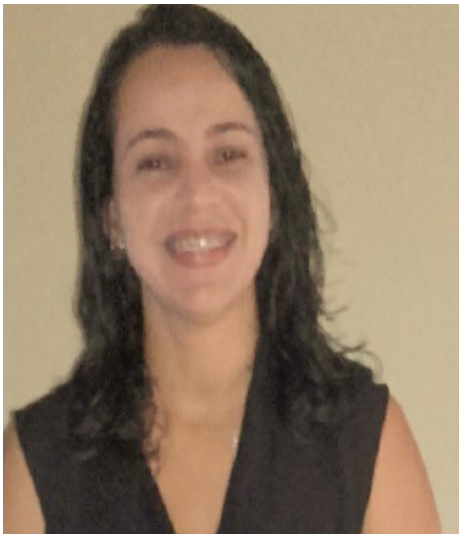
O trabalho, ora apresentado, teve como objetivo, mostrar que a afetividade no cotidiano escolar implica na preocupação com os alunos, reconhecendo-os como seres autônomos, mostrando exigências coerentes e respeito à sua condição de aprendiz. Pois, queira ou não, o professor tem o poder de interferir positiva ou negativamente na formação de seus alunos quando, por exemplo, coloca em pauta seu potencial.

Este trabalho traz uma curta reflexão teórica, para que possamos enxergar nossas falhas em sala de aula, a fim de saná-las. Porém, o amor transmitido pelo professor, não deve anular a sua autoridade.

Ao interagir com seus alunos, o professor realiza uma troca de experiências de grande importância para suas vidas em sociedade, pois, em sala de aula, transmitimos mais que palavras, crenças e conteúdos.

O professor deve se perceber como facilitador do processo de aprendizagem, pois quando a relação com seu aluno é pautada no vínculo e no afeto, há espaço para que este seja ativo e autor de seu próprio conhecimento, realizando assim, o encontro efetivo de quem ensina com quem aprende.

Dessa maneira, este artigo conseguiu apresentar de forma clara, que a afetividade, o diálogo e o bom relacionamento entre professor e aluno, fazem diferença na construção do sujeito e deixam marcas, de acordo com a qualidade da relação existente entre o professor e seus alunos, do diálogo e da reciprocidade em sala de aula.



CAMILA ZEFERINO DE SOUSA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade do Grande ABC (2012); Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Deputada Ivete Vargas.

REFERÊNCIAS

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno. Contrapontos, Itajaí (SC), v. 7, n. 02, p.299, Maio/Ago. 2007.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire e Ana Maria Saul. Realizada em 2 de maio de 1995. Disponível em: www.pucsp.br/paulofreire/V%EDdeos/Anafreir.pdf. Acesso em: 10 de outubro 2018.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1996.

SIMKA, Sérgio. Professor: O que você vai deixar na memória de seus alunos? In: SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (Orgs.). A Relação entre Professor e Aluno: Um olhar interdisciplinar sobre o conteúdo e a dimensão humana. Rio de Janeiro (RJ): Wak Editora, 2010, p. 87-98.



O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

RESUMO: O presente artigo tem por escopo trazer uma reflexão, por meio da literatura especializada, sobre o lúdico na Alfabetização Matemática. Tendo como pressuposto a importância do brincar e do lúdico para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos discentes aliado ao uso da Matemática como apoio, como ponte para o desenvolvimento e aprendizado das noções de espaço e dos símbolos matemáticos. O objetivo é subsidiar professores, familiares e gestores para que o ensino não se dissocie do brincar, isto é, de atividades orientadas, que visam ao desenvolvimento de atividades conscientes. A fim de realizar tal pesquisa, buscou-se na literatura especializada um suporte teórico.

Palavras-chave: Alfabetização; Matemática; Brincadeiras; Educação.

INTRODUÇÃO

O uso do termo Alfabetização Matemática ainda pode soar diferente, porque quando falamos de alfabetização, em geral, subentendem-se os processos de aquisição da leitura e da escrita em Língua Materna. Esquece-se de que a aquisição dos símbolos matemáticos nas relações de nossa sociedade não é dissociada da aquisição dos símbolos da Língua Materna. O que cria uma ideia de que primeiro é preciso garantir a inserção nos processos de leitura e escrita, para só depois desenvolver o trabalho com as noções de Matemática.

Essas percepções surgem de uma visão que realiza certa dicotomia em duas formas de linguagem, deixando de lado o contexto e o mundo social em que a criança está inserida, afinal já cedo, ou seja, em ambiente familiar, a criança acaba por aprender a falar os números de sua idade, possui uma casa normalmente numerada, observa veículos com placas e as misturas entre letras e números acompanham certas contagens de tempo e valores atribuídos a certas datas numéricas, enfim, manipula objetos de formatos diferentes.

Se, portanto, é válido o pressuposto de que cabe as séries iniciais promover a aprendizagem matemática visando a uma aquisição significativa, preparando-a para as especificidades da linguagem, não seria estranho separá-la da Língua Materna? Junte-se também o crescente número de crianças que moram em pequenos prédios, ou em ambientes com pouco espaço para brincar, não caberia a escola também ser um lugar para essa criança poder se desenvolver? Associar o ensino da Alfabetização Matemática com o suporte do lúdico contribuiria para tornar a aquisição de ideias básicas que permeiam a disciplina Matemática mais atraente, mais palpável, mais próxima do mundo do aluno.

Assim, considerando que as séries iniciais são de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem simbólica e aquisição de repertório básico para a disciplina matemática, além de que o brincar não pode se dissociar do aprender, faz-se um levantamento bibliográfico na literatura especializada, para se aproximar o ensino da linguagem Matemática nas séries iniciais junto ao lúdico, tão importante neste segmento do ensino.

Diferente da Alfabetização Matemática, já é consenso de que o lúdico é um momento importante que perpassa todo o fazer pedagógico. A brincadeira individual da criança, as brincadeiras coletivas, o uso dos jogos, são importantes no desenvolvimento da criança, daí serem estudadas por Piaget (1983), brincadeira e Matemática também não são novidades para Moura (2011) que enfatiza a importância dos jogos para o ensino da Matemática e em Machado (1990) temos a importância de rever certas dicotomias nos anos iniciais, essas dicotomias tendem a gerar problemas na Alfabetização Matemática em longo prazo, o que se conseguirá por intermédio de uma constante revisão de estudos e formação continuada de professores e de todos os envolvidos.

Este artigo dividir-se-á em duas partes, a qual na primeira parte terá o desenvolvimento histórico do trabalho com o lúdico; já na segunda parte haverá um breve levantamento sobre a Alfabetização Matemática e o papel do brincar.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

Ao pensar na importância do brincar na alfabetização e seu histórico nas relações de ensino aprendizagem, pode-se retomar ao próprio tempo de Roma antiga, quando houve a influência dos gregos. Assim o uso dos jogos foi algo comum, porém eram ligados ao exercício militar. Segundo Monroe (1977 p.81) "Por meio dos jogos, é verdade, o menino romano lucrou até certo ponto em desenvolvimento físico, mas tais jogos nunca foram organizados ou sistematizados".

Esse desenvolvimento levou séculos, segundo Kishimoto sobre o jogo, agora na Idade Média: "Durante a Idade Média, o jogo foi considerado "não sério", por sua associação ao jogo de azar, bastante divulgado na época (KISHIMOTO: 2011 p.31). Só a partir do século XVIII crescerá a importância do lúdico na educação. Segundo Oliveira o educador Comênio (1592-1670) defendia que:

"A exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos. Daí sua defesa de uma programação bem elaborada, com bons recursos materiais, racionalização do tempo e do espaço escolar." (OLIVEIRA:2002 p.69)

Segundo Luzuriaga outro autor influente será o filósofo J.J.Rousseau (1712 -1778) que trará uma proposta de educação mais natural, intuitiva, sobretudo em sua principal obra sobre educação: Emílio. Influenciado por Rousseau, Basedow usará formas de aproximar o jovem da natureza e introduziu uma diversificação de material e jogo, contribuindo para o lúdico, segundo Luzuriaga:

"As ideias pedagógicas de Basedow baseiam-se nas reformas de Rousseau, como disse. Assim a educação há de ser para ele, eminentemente intuitiva e ativa, o mais próximo da natureza. Por isso criou diversos processos, jogos e gravuras que faziam o ensino interessante e atraente" (LUZURIAGA: 1977 p.169).

Uma importante autora que sustentou a questão do lúdico foi Maria Montessori (1879-1952) que apesar de médica, dedicou-se ao magistério na qual ressaltou a importância do brinquedo como instrumento de aprendizagem. Segundo Oliveira (2002) essa educadora também contribuiu ao construir vários recursos pedagógicos: "letras móveis, letras recortadas em cartões lixa, contadores e diversos outros instrumentos para levar a criança a aprender de forma lúdica e prazerosa." (OLIVEIRA: 2002 p.74)

As contribuições são variadas, porém todas têm como elemento comum o respeito à infância e o suporte que o brincar, o lúdico fornece, sobretudo por meio dos jogos, afinal a escola é um local de socialização, segundo Oliveira:

O Espírito da convivência prazerosa e criativa, que vinha sendo praticamente desenvolvido desde o nascimento, com o

próprio corpinho e com a mãe, e depois, no faz-de-conta solitário, passa pouco a pouco a fazer parte do universo social, agora transversal, entre pares, com sua complicada trama de relações, suas regras e acordos, muitas vezes ainda implícitos e velados. (OLIVEIRA: 2000 p.13)

O espaço do brincar e do jogo de regra são importantes de serem observados pelos educadores envolvidos, os próprios documentos de apoio não escondem a importância e a relevância de tais práticas. Segundo O RCNEI:

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (Brasil, 1998b, p.23)

Fica nítida a importância do lúdico para o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos, assim como a ponte que se constrói entre esse lúdico e a Alfabetização prévios dos alunos, contribuindo até como suporte para aproximar a família e a escola, pois muitas brincadeiras fazem parte da infância dos pais.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

A idade, o número de nossa casa, placas, data de aniversário, horas no relógio, formas geométricas que nos rodeiam são diversas as situações de nossa vida cotidiana em que precisamos recorrer aos números. Entretanto os algarismos do sistema de numeração decimal são representações artificiais, fazem parte de um sistema simbólico criado pelo homem, realizam uma mediação simbólica, assim como a linguagem fonológica, porém diferente, pois constitui uma Linguagem Matemática.

Vale destacar que a Alfabetização Matemática não se restringe aos anos iniciais, segundo Danyluk:

Assim, voltamos a afirmar que o termo alfabetização matemática não se refere apenas e somente às crianças, na educação infantil ou nos anos iniciais. Consideramos que uma pessoa está alfabetizada matematicamente quando consegue realizar o ato de ler a linguagem matemática encontrando significado. E a escrita faz com que a compreensão existencial e a interpretação sejam desenvolvidas, fixadas e comunicadas pelo registro efetuado. Dessa forma, ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê, o que se escreve e o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria, lógica e álgebra, dentre outros temas significativos para a construção de um conWhecimento sólido nessa área. (DANYLUK 2015 p.15)

Possuindo Matemática uma linguagem artificial e sendo uma ciência abstrata, para conseguirmos ler informações matemáticas, temos que conhecer sua linguagem e também o sentido e significado atribuído dentro dos contextos em que aparece, usando os

números como suporte.

A alfabetização Matemática ocorrerá quando a criança for capaz de ler, compreender, e interpretar os signos e símbolos expressos por sua linguagem matemática, ou seja, não apenas nomear, mas entender o funcionamento daquele símbolo em um contexto maior, que em longo prazo desenvolverá em cálculos cada vez mais elaborados, em razão de sua abstração extraordinária, segundo Danyluk citado por Souza:

A Matemática tem uma linguagem de abstração completa. Como qualquer sistema lingüístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos. Assim, a leitura da linguagem matemática ocorre a partir da compreensão e da interpretação dos signos e das relações implícitas naquilo que édito de Matemática. (Danyluk op.cit. SOUZA: 2010)

Assim, pode-se afirmar que o ser alfabetizado em matemática consiste em entender o que se lê e escreve a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica, assim, é na alfabetização infantil que a matemática pode se desenvolver, porque as séries iniciais são responsáveis na vida escolar pela introdução das primeiras noções de várias disciplinas, entre elas a matemática, sobretudo a lógica, aritmética e geometria.

Essas divisões são conceituais, afinal no mundo real, ou fora da escola há o predomínio de uma mistura entre as duas linguagens, matemática e materna, o lúdico é um espaço que proporciona a junção desses dois campos. Segundo Machado:

É como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo teto – a escola -, permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais. (MACHADO 1990 p.15)

Afinal, fora da escola o que predomina é a linguagem mista, a Matemática não aparece fragmentada em exercício de decoração ou memorização de nomes e fórmulas.

É comum que o conteúdo matemático comumente seja abordado com rigor, somente depois do domínio do código linguístico. Criando uma descontextualização, segundo Carvalho:

Os significados atribuídos aos números fora da escola devem ser consi- derados e incorporados na abordagem mais ampla que esse assunto assume na sala de aula. A humanidade demorou séculos para descontextualizar o número, não podemos esperar que o aluno o faça espontaneamente ao entrar na escola. (CARVALHO: 1991 p.33)

Sabemos que no dia-a-dia a Matemática não se apresenta descontextualizada, sobretudo nas relações de compra e venda observação de espaços geométricos, desenhos, o uso de alicerces sempre contribui para o lúdico como o uso do “dinheirinho” há uma ajuda a entender essa ponte entre matemática e vida real e até as brincadeiras comuns de amarelinha.

Souza, ao analisar o trabalho de professores com a matemática na educação infantil, constatou uma concepção formalista de matemática, simbólica em excesso e algorítmica. A autora também percebe o forte uso do livro didático como suporte, tal

fato por até contribuir para a diversidade, de abordagem, porém em alguns casos prejudica, pois, nem sempre a sequência do livro didático condiz com aquilo que é mais comum no dia-a-dia da criança, dá-nos a autora um exemplo sobre ao trabalho com a geometria:

Considerando que os conceitos geométricos e o tratamento da informação aparecem como últimos tópicos na maioria dos livros didáticos, muitas vezes, mesmo 'correndo' na abordagem dos demais conteúdos, o professor acaba deixando de trabalhá-los por falta de tempo. A permanência nas salas de aula nos permite dizer que os conceitos geométricos são trabalhados somente nas séries finais do Ciclo Básico e, ainda assim, com ênfase nos procedimentos de cálculo das propriedades das figuras geométricas. Quanto ao Tratamento da Informação, apesar de estar cada vez mais presente em diversos seguimentos da vida, tal conteúdo parece ter sido excluído dos programas.

No entanto, se reconhecemos que alfabetizar em Matemática implica em trabalhar com a compreensão, interpretação de suas idéias básicas, bem como, com a expressão e comunicação dessas ideias por meio de sua linguagem específica, o ensino e a aprendizagem dos temas em questão tem um papel fundamental na consolidação desse processo. (SOUZA: 2010 p.10)

Danyluk segue linha semelhante, ao constatar que a criatividade deve ser um componente no ensino da Matemática:

Para que a Educação Matemática ocorra, de fato, na escola, alunos e professores devem estar envolvidos no processo de construção do conhecimento matemático. O professor deve entender e assumir que a matemática que ele ensina deve ser criativa, viva e significativa. Dessa forma, seus alunos poderão ter a oportunidade de serem mais comunicativos e mais participantes e não haverá divisões entre as áreas de conhecimento, tais como: Língua Materna, Matemática, Ciências, Geografia, Educação Física. Assim, a Matemática não será concebida como uma Ciência sem relação com o mundo do cotidiano vivido pelas pessoas, passível de ser de domínio de apenas alguns poucos privilegiados. (DANYLUK: 2015 p.242)

Esse tipo de não contextualização e abordagem de linguagem em separado aproxima o ensino das antigas formas de se entender as disciplinas como componentes separados que são segmentados e colocados na cabeça do aluno de forma ordenada. Assim o ensino da Matemática se transformar em uma atividade silenciosa, entender o trabalho dentro de um contexto amplo abre possibilidade para a experimentação, sobre tal aspecto ressalta Martins:

Assim sendo, deve-se lutar contra uma prática fragmentada, que considera a Matemática como um simples conjunto de regras e operações de uns poucos seres dotados de "inteligência". A Alfabetização Matemática deve ser considerada um processo propagador de conhecimento para professores e alunos, para que o sujeito possa, além de desenvolver seu raciocínio, divertir-se com o desconhecido ou com o reconhecido, arriscando hipóteses,

recriando linguagens, ousando e alegrando-se com as descobertas e leituras do mundo – empreendendo uma viagem no campo do saber, do pensar e da produção de novas linguagens e de novos conhecimentos. (MARTINS: 2012 p.5)

O jogo e o lúdico ligam-se a Linguagem Matemática por ajudar no raciocínio lógico para a resolução de problemas. Segundo Moura (2011), o jogo dentro da concepção de educação Matemática adquire uma função de material de ensino, ou seja, de um lado, possibilita a criança a entrar em contato com situações lúdicas, possibilitando que aprenda a estrutura lógica da brincadeira e por extensão aprendendo sobre a estrutura Matemática presente na brincadeira. Para isso é necessário um plano de ação do professor que permita a aprendizagem de conceitos matemáticas e culturais com os elementos sociais nele inseridos.

Sustenta Moura (2011 p.90) que estamos a sair de uma visão do jogo como atividade instrucional para incorporá-lo ao ensino de fato, algo que parece não ser fenômeno novo, seguindo Moura há exemplos desse caráter lúdico da Matemática em outras formas de ensino de Matemática, como por exemplo, em Malba Tahan, que aproxima a Matemática da Literatura em seu livro O Homem que Calculava, assim como Monteiro Lobato com seu Matemática da Emília ou Walt Disney com sua Matemágica.

Para que esse trabalho com o jogo e a Linguagem Matemática se efetive há o uso de materiais, alguns já conhecidos como o ábaco, que pode contribuir na coordenação motora da criança, assim como jogos de encaixe, quebra-cabeça, jogo e memória com números, dominó, tal diversidade esconde outra problemática, que deve ser o centro de atenção, sobretudo na Educação Infantil, sobre o trabalho como lúdico, orientado para o ensino, ou seja, quando é brinquedo e quando é material pedagógico? Segundo Kishimoto:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO: 1994 p.22)

É necessário que o educador tenha noção do tempo, do tipo de intervenção e de criar possibilidades de intervenção, tendo o jogo como ferramenta para o aprender de uma Linguagem Matemática. Segundo Bomtempo:

A introdução de brinquedos e brincadeiras no currículo escolar requer espaço e materiais, estímulo à interação entre as crianças e compreensão por parte dos professores das diferentes formas de brincar, relevantes para cada criança em determinado momento. (BOMTEMPO:1999)

O trabalho do professor com o espaço e ciente de que sua intervenção faz parte de um tipo de alfabetização da formação, que diferente da linguagem, tem sua mediação mais dependente da escola, assim garantir o brincar na Alfabetização Matemática. Elaborar os jogos, brincadeiras

coletivas, trabalhar a oralidade da matemática são hábitos a serem desenvolvidos pelos educadores em geral.

Não se trata de mudar a nomenclatura, a forma de se olhar a criança mudou ao longo do tempo, não seria nada mal, ficar atento com a forma como consideramos as disciplinas e estar sempre atento e aberto para as mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo Alfabetização e Matemática ainda não são comuns, porém, abrangente, necessário na Educação Infantil, mas que nos remete a importância do domínio dos termos e noções que a Matemática desenvolve. O trabalho de primeiro analisar e construir a noção de escrita, para só depois paulatinamente fazer as intervenções com a Matemática, acaba por revelar que há uma tendência de dicotomia, ou seja, no mundo real a linguagem verbal e a linguagem da Matemática convivem em harmonia, forma um todo para os seus contextos, assim não há razão de na escola, sobretudo na educação infantil ser diferente.

Se considerarmos válido que as promoções de aprendizagens significativas contribuem para uma aquisição também significativa, além de não separar, e considerar a Matemática como uma linguagem a ser construída pela criança com o apoio dos educadores, deve-se levar em conta o suporte que o brincar, o lúdico, os jogos e as brincadeiras podem oferecer para que o discente desenvolva plenamente suas capacidades.

O uso do lúdico se desenvolveu ao longo do tempo, desde um caráter de imitação para a preparação militar, até para o desenvolvimento de jogos e conservação de nossa própria cultura. Essa forma de interpretação da realidade que a criança desenvolve, também possui elementos de várias disciplinas, assim o desenvolvimento da linguagem Matemática quando mediado por meio de planejamento prévio, tende a contribuir para a plenitude e sucesso do discente. Essa alfabetização ocorrerá quando a criança for capaz de ler, compreender e interpretar signos e símbolos expressos nessa linguagem.

A importância do envolvimento de alunos e professores, aproximando a Matemática do mundo cotidiano, mas com uma mediação lúdica, são aspectos relevantes para a prática. Quebrar um pouco a questão das divisões das disciplinas, e entender que suas linguagens possuem especificidades que não serão aprendidas de forma imediata e sim de forma mediada, foi sem dúvida um dos grandes aprendizados que levarei sobre esse trabalho.

Alguns autores também analisaram os trabalhos em sala de aula e, infelizmente constataram que ainda não é comum tal tipo de trabalho, de fato, a importância de uma formação constante, em longo prazo, serão fatores que contribuirão para uma educação melhor e uma sociedade com mais equidade.



CAMILA UENO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Educação Infantil - no CEI Ângela Maria Fernandes.

REFERÊNCIAS

BRASIL (MEC): Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

CARVALHO, D. L. Metodologia do Ensino da Matemática. São Paulo: Cortez, 1991.

DANYLUK, Ocsana Sônia: Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil 5. ed. – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

KISHIMORO, Tizuko M. (org): Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação 14.ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011

LUZURIAGA, Lorenzo: História da educação e da pedagogia trad: Luiz Damasco. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

MACHADO, N. J. Matemática e Língua Materna: analise de uma impregnação mutua. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, Fernanda Medeiros Besouchet: considerações sobre a Alfabetização Matemática. In: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/_Fernanda_Martins_1.pdf acesso em 10 Out. 2018

MONROE, Paul: História da Educação,

trad. Idel Becker. trad: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

MOURA, Manuel Oriosvaldo de: A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMORO, Tizuko M. (org): Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação 14.ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). Educação infantil: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean: problemas de epistemologia genética, trad: Célia E. A. Di Pietro São Paulo: Abril cultural, 1983.

SOARES, Jiane Martins: A importância do Lúdico na Alfabetização Infantil disponível em http://plannetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/ARTIGO%20JIANE%20JOGO1.pdf acesso em 09 Out. 2018

SOUZA, Kátia do Nascimento Venerando: Alfabetização Matemática considerações sobre a teoria e a prática disponível em: http://www.bjis.unesp.br/ojs-2. 4.5/index.php/ric/article/view/273/259 acesso em 10 Out. 2018



A IMPORTÂNCIA DA ROTINA PARA CRIANÇAS DO BERÇÁRIO

RESUMO: As rotinas são uma parte importante do dia para bebês e crianças muito novas, estejam elas dentro de uma casa de família ou em uma creche. Essas rotinas podem ser uma fonte de aprendizado tão importante quanto a exploração de materiais lúdicos. As rotinas de cuidados físicos pessoais necessárias para crianças pequenas que ainda não podem cuidar de si mesmas, como troca, limpeza, vestimenta e alimentação. As rotinas diárias de cuidado e apoio para todos, como horários de chegada e saída, refeições e lanches, períodos de descanso ou sono, mudam durante o dia, quando é necessária alguma arrumação. Rotinas diárias e semanais de eventos regulares em uma casa de família ou creche, como a chegada do correio, entregas como leite ou mantimentos, cuidar de animais de estimação ou plantas no jardim, programas de televisão selecionados e passeios locais que você planeja para um dia normal da semana.

Palavras-chave: Berçário; Rotinas; Creche.

INTRODUÇÃO

As crianças aprendem por meio de rotinas. Além disso, caso encontre em sua trajetória escolar profissionais que valorizam as rotinas como um tempo de aprendizagem possível, certamente os tempos e espaços serão muito bem aproveitados, oportunizando inúmeros benefícios ao desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos.

As crianças não podem se beneficiar se forem "empacotadas" durante a mudança de horário ou forçadas a esperar, ao passo que os adultos se organizam ou simplesmente apenas porque é mais rápido.

É fundamental lembrar que em uma rotina, não se deve apressar as crianças e elas não podem se sentir deixadas de fora de uma atividade regular, como também, não há necessidade de uma quantidade considerável de tempo extra, e, em qualquer caso, cuidar de uma criança estressada ou angustiada na verdade leva mais tempo.

Uma ótima opção é o uso de fotos ou figuras para a compreensão da rotina pelos bebês e crianças pequenas, uma forma bastante simples e objetiva para a localização no tempo e espaço.

Os planos escritos para o aprendizado das crianças, por meio de uma ampla gama de atividades, incluem como eles aprendem com o envolvimento em rotinas, tanto quanto com atividades lúdicas adequadas.

Professores que valorizam rotinas são mais organizados, preparados e atentos ao desenvolvimento infantil, pois permitem que crianças pequenas participem, se expressem por meio de escolhas e na tomada de decisões. As crianças gostam de ser consultadas.

AS ROTINAS PODEM DAR ERRADO?

É claro qunem todos os dias correm bem com crianças muito pequenas, e os primeiros anos de prática precisam de paciência e disposição para começar de novo.

Todo mundo precisa evitar maus hábitos nas rotinas.

As rotinas nunca se tornam mais importantes do que as crianças que deveriam apoiar. Por que então, o padrão e o calendário das rotinas na creche são organizados para se adequarem mais aos adultos do que às crianças?

As prioridades serão confusas se as crianças forem levadas às pressas para realizarem a refeição, simplesmente porque a equipe da cozinha necessita lavar e organizar os utensílios rapidamente.

E a inteireza do aprendizado de crianças pequenas tem sido mal-entendida se houver algum senso de que, 'Mas nós temos que mudar as crianças rapidamente ou elas não conseguirão fazer todas essas atividades educacionais'.

Nos primeiros anos, os professores precisam desafiar noções como "Precisamos que todos os bebês durmam ao mesmo tempo". É realmente mais rápido para os adultos, comerem e saírem às refeições, e por que a velocidade é uma prioridade?

Quais são as consequências em oportunidades perdidas para a aprendizagem

das crianças?

As crianças gostam do que acontece depois, e podem aprender sobre o tempo, e o tempo por meio de rotinas, mas um cronograma ainda precisa ser flexível.

Evitar qualquer implicação de que uma rotina diária precisa ser iniciada em um horário exato. Nada na vida de uma criança precisa acontecer com esse tipo de precisão.

Rotinas inflexíveis podem levar os adultos pensarem que a vida cotidiana é entediante para crianças muito pequenas.

Essa visão negativa passa para as crianças que a experimentam como um sentimento de que elas são chatas, uma séria consequência para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

ROTINAS DE CUIDADOS FÍSICOS

O cuidado físico das crianças exige muita atenção, especialmente com os menores de dois anos. As rotinas de alimentação, troca de fraldas e vestimentas ocupam mais do dia do educador, do que as crianças mais velhas, mas isso não é perda de tempo.

Pelo contrário, quando você trata os bebês genuinamente como indivíduos, sua comunicação calorosa sustenta seu desenvolvimento emocional.

Crianças muito pequenas podem desenvolver um senso positivo de identidade pessoal porque você faz contato pessoal com elas durante as refeições.

Mostrar as crianças que seus gostos e desgostos são diferentes dos de seus amigos.

Um tempo de mudança mais tranquilo, também pode oferecer comunicação pessoal com crianças muito novas, trocando sorrisos, olhares felizes, sons e bate-papo. Ao fazer isso, criam-se momentos de afetividade para dar e receber conversas posteriores com palavras reconhecíveis.

À medida que as crianças se tornam mais capazes de tomar parte em seus próprios cuidados, é possível mostrar o quanto está satisfeito com suas habilidades crescentes.

Propiciar um tempo para eles ajudarem a se vestir ou se alimentar. As crianças obtêm satisfação pessoal por estarem envolvidas nas atividades do dia-a-dia, e o autocuidado também oferece excelente prática para o desenvolvimento de habilidades motoras finas.

Promover o desenvolvimento das crianças é também demonstrar a percepção de suas preferências pessoais nas rotinas de cuidados.

Existem crianças que têm prazer em sentar-se próximas aos colegas porque gostam do contato, de conversar e até mesmo brincar junto, já outras preferem a privacidade.

Parte do aprendizado das crianças pequenas é separar o familiar, do não familiar, do ordinário e do extraordinário. Elas são ajudadas por rotinas que seguem um padrão reconhecível, mas com alguma flexibilidade para que não se tornem rígidas.

Faz parte do papel do professor, dizer e mostrar às crianças o que está prestes a acontecer. Antecipar as situações para que se sintam seguros, como por exemplo que vai mudá-los ou limpar o rosto deles. É preciso evitar qualquer sensação de recolhê-los ou de se inclinar sobre eles sem aviso prévio.

Oferecer aos bebês e crianças pequenas

a chance de participar de rotinas. Existem muitas oportunidades que são seguras.

Eles podem ajudar nas rotinas diárias com tarefas simples, como organizar os brinquedos, escolher o livro de história que gostaria de ouvir, ajudar o colega e/ou adulto, dentre outras situações.

É fundamental apoiar a compreensão inicial de ideias abstratas, como número, porque essas ideias são usadas em um contexto significativo. Por exemplo, você conta quantos somos hoje e, em seguida, relaciona a ação que irá acontecer com as crianças, contando à medida que vai sendo realizada essa atividade.

Ideias de sequência e ordem fazem sentido por intermédio de experiências, como: "Lavamos nossas mãos, depois fazemos nossa refeição, depois temos tempo de silêncio".

Ao tentar colocar água no copo, a criança poderá realizar essa ação sozinha ou poderá pedir ajuda aos colegas, possivelmente derramará o líquido, porém com o passar do tempo melhorará com a prática.

Mesmo derramando pode ser uma oportunidade para aprender quando os adultos dizem com calma: "Onde guardamos o pano?" e assim deixar que as próprias crianças limpem o local molhado a sua maneira.

As crianças também podem receber algum recado para entregar à família, não apenas para apoiar a mensagem, mas para mostrar confiança nelas ao entregar algo de importância.

Dar as crianças avisos de mudanças na rotina do dia, como por exemplo "Temos tempo para mais uma história".

Este aviso prévio não ajuda as crianças apenas a se ajustarem, mas dá a elas uma sensação de sequência. Primeiro, vamos ... e então nós ... palavras e gestos ajudam as crianças a entender a sequência.

Pensar nas rotinas como atividades compartilhadas com crianças e não como listas que estão presas na parede para direcionar atividades adultas.

Não há nada com um guia escrito para o dia ou a semana, mas procurar também maneiras de torná-lo um guia que também possa ser consultado pelas crianças.

Usar recursos visuais como fotos ou desenhos infantis para ilustrar e trazer a perspectiva das crianças para o horário é outra possibilidade bastante positiva para que a criança se situe no tempo e espaço.

POR QUE TER ROTINAS NOS PRIMEIROS ANOS?

Muitas vezes há um debate entre os educadores dos primeiros anos sobre o estabelecimento de rotinas com muitos ambientes, escolhendo uma abordagem de fluxo mais livre e tranquila do dia.

As rotinas devem variar dependendo da idade das crianças com que se trabalha, no entanto, uma rotina é importante.

As rotinas permitem que as crianças se sintam confortáveis e instaladas ao passo que estão no ambiente do berçário, pois sabem o que está acontecendo a seguir.

É importante sintonizar as crianças e observá-las ao criar uma nova rotina de sala e realizar uma rotina diariamente. Também

é recomendado ter rotinas no local, pois é importante para o bem-estar emocional das crianças.

Ao criar uma nova rotina de sala, é importante considerar o estágio de desenvolvimento em que as crianças estão e o que se está preparando para elas.

Tentar não esperar muito das crianças nos primeiros dias da nova rotina, pois pode levar algum tempo para que se adaptem às novas expectativas. Rotinas para os pequenos devem ser muito individuais e baseadas em torno de atender as rotinas que eles seguiriam em casa.

Embora deva-se incorporar rotinas individuais, pode-se salvar o mesmo horário todos os dias para cantar junto ou para sair para o ambiente externo.

Para as crianças mais velhas, pode-se incorporar mais estrutura no dia para os tempos das rodas, letras, sons e brincadeiras ao ar livre.

Embora seja importante criar um nível de estrutura, permitir alguma flexibilidade a essas rotinas nos primeiros anos, possibilitará o melhor aprendizado possível.

Ao se ter tempo de 15 minutos todas as manhãs para a hora da roda, no entanto, se depois de 10 minutos, as crianças estiverem ficando inquietas e perturbadoras, o certo é encerrar a sessão de seu ciclo.

Caso, as crianças estejam realmente engajadas em uma experiência de aprendizado, o ideal é permitir que a sessão continue por mais 10 minutos, em vez de arrumar tudo imediatamente. Estar atento ao que está acontecendo ao redor como educador, permite que as crianças tirem o máximo proveito da rotina.

Quando se planeja uma nova rotina de sala, pode ser interessante conversar com outros profissionais do ambiente e para que estes, compartilhem um elemento da rotina.

Isso criaria continuidade para as crianças que passam por todos os agrupamentos do berçário. Por exemplo, todos podem optar por usar a mesma música de arrumação ou ter uma história ao mesmo tempo em cada sala. Isso tornará as transições nos primeiros anos mais fáceis para as crianças.

É imprescindível que o professor avalie a rotina e veja se isso está funcionando ou não, fazendo alterações sempre que necessário. Com absoluta certeza, o professor poderá se surpreender com o quão pequena uma mudança faz uma grande diferença.

PROPOSTA DE ROTINA NO BERÇÁRIO

O bebê, assim que inicia na creche, passa por uma alteração muito grande em relação a sua rotina, pois antes toda a atenção estava centrada nele, e daí em diante, terá que dividir a atenção das professoras, com os demais bebês da sala.

A ruptura do bebê com sua família é um processo bastante delicado e deverá ser muito bem planejado, já que de um lado temos uma mãe insegura por deixar o seu bem mais precioso aos cuidados de uma outra pessoa e também a criança que ao se deparar em um espaço diferente da que está habituada, com pessoas que não fazem parte do seu cotidiano, assim como outros bebês que choram demasiadamente.

A sensação dessas situações provavelmente não é uma das melhores, porém, com o ritmo de vida moderno, na qual, a mãe na maioria das vezes se vê obrigada a deixar o seu filho pequeno aos cuidados de uma outra pessoa, parece ser a solução ideal para quem trabalha e não tem outra opção.

Dessa forma, pensar em uma proposta de acolhimento e adaptação tanto para o bebê quanto para sua família é primordial.

É de extrema importância, conhecer a criança, seus hábitos, suas preferências, para que essa etapa aconteça de maneira bastante natural e sem tanto sofrimento. Assim sendo, conversas com a família vão com certeza tranquilizar esse processo, estreitando os laços entre todos os envolvidos.

O professor também poderá apresentar sua proposta de trabalho durante o período de adaptação, assim, antecipando a família tudo o que irá realizar com os bebês, bem como, a rotina em si, além dos cuidados básicos que estão intrínsecos no cotidiano.

Todos os dias, antes da chegada da criança à unidade, a professora precisa planejar o acolhimento e diversificá-lo por meio dos cantinhos para a exploração do brincar, sempre se envolvendo com as interações dos pequenos, sendo essa uma maneira de melhor recepcionar a criança.

A estimulação tem um papel muito importante nos berçários, pois, é nessa fase que ocorre um grande desenvolvimento na criança pequena. Criar situações propícias que estimulem e ampliem é fundamental para a aprendizagem da criança.

Ao planejar um espaço destinado a estimulação é essencial oferecer a estas, materiais apropriados de diferentes cores, texturas, formas, imagens, espelhos etc, para que possa chamar atenção dos pequenos e que assim favoreçam situações de aprendizagem, dando a eles, conforto, segurança e sobretudo diversão.

As diferentes linguagens também devem fazer parte do repertório de uma sala de berçário, tanto a linguagem verbal, quanto a corporal, já que os gestos, sons, imitações e movimentos estão presentes a todo o momento.

Desde o nascimento, o bebê emite sons que com a ajuda de um adulto vai significando seus desejos e necessidades. Dessa maneira, é importante que o adulto a estimule, utilizando uma linguagem simples, objetiva e repetitiva, e essa comunicação não deve acontecer apenas com a linguagem oral, mas também com gestos e movimentos corporais.

Essa verbalização só acontecerá após muito estímulo, que é quando a criança começa a se apoiar nos fragmentos da fala do professor e também de outras crianças.

Ler para os bebês é fascinante, pois além de estimular o hábito da leitura desde cedo, favorecer a ampliação de seu repertório, estreitar as relações entre adulto e criança, propicia o desenvolvimento da compreensão auditiva.

Ao escolher um livro, é preferível que este seja feito de material cartonado, plástico ou pano, pois no momento em que a criança quiser manipulá-lo para olhar as imagens, será muito mais fácil para ela realizar estas ações, além de que, provavelmente irá levá-lo a boca.

É importante que o professor tenha um "ritual" antes de realizar a leitura, pois assim, as crianças com o passar do tempo, vão compreendendo que naquele momento precisam sentar-se para ouvir a história. Geralmente, nesse momento, o professor "chama a história" por meio de alguma música que simbolize essa hora da rotina.

Ao iniciar a leitura, é preciso interagir o tempo todo com o bebê. O contato visual é outro elemento fundamental nesse ato, bem como, os gestos e o uso da voz (entonação), tudo para chamar a atenção deles.

A música apresenta um papel essencial no desenvolvimento das crianças pequenas, pois é capaz de estimular a linguagem oral, expressão corporal, criatividade, afetividade, memória, imaginação, atenção, sensibilidade, dentre outros.

A alimentação também faz parte da rotina de uma creche, ao qual não podemos deixar de fora, ou não dar importância. Sabe-se que a aquisição de hábitos saudáveis é também construída na escola. Uma alimentação saudável e equilibrada permite que a criança cresça e se desenvolva adequadamente. Oferecer e estimular a experimentação de diferentes alimentos, pode também fazer parte de uma atividade voltada a educação alimentar, já que o desenvolvimento do paladar começa desde cedo com a apresentação dos alimentos, mas que pede paciência e insistência por parte do professor e da família.

O descanso ou sono é essencial para o desenvolvimento dos bebês, pois ao passo em que dormem as aprendizagens vão sendo solidificadas, além disso, é nesse momento que os hormônios de crescimento são liberados pelo corpo. Para cada faixa etária existe um tempo previsto, porém, é importante lembrar que cada criança é única, e cada uma tem uma necessidade diferente, cada qual com o seu tempo.

A higiene e as trocas de fraldas podem ser consideradas boas situações de interação entre o adulto e a criança, já que por meio dela, as conversas se fazem presentes, o toque, o cuidado e as brincadeiras podem se tornar grandes oportunidades para o desenvolvimento da oralidade, limites e movimentos.

A despedida, assim como a entrada, também deve ser pensada como um componente da rotina, que a criança vai compreendendo aos poucos que pela manhã sua família a deixa na creche, mas que no fim do dia retorna para buscá-la. É importante que ela perceba, e em especial se sinta bem acolhida, para que no outro dia chegue feliz e sinta-se segura em estar ali.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciar na creche, algumas crianças têm uma rotina definida, isso é mais comum em crianças pequenas. Essas rotinas funcionam bem, tanto para a criança, quanto para os pais, permitindo que os pais planejem seu dia.

Algumas crianças, à medida que envelhecem crescem fora de sua rotina diurna, mas ainda têm uma rotina de dormir.

É importante que quando uma criança inicie no berçário, sua rotina seja seguida, pois isso mantém a continuidade para ela.

O início no berçário pode ser um momento angustiante para uma criança, mas ter alguma forma de normalidade, por exemplo, a rotina, pode ajudá-los a se estabelecer.

Desenvolver um forte relacionamento com os pais é fundamental para ajudar o educador a entender a rotina da criança.

Com os pequenos, pode ser difícil acomodar as rotinas individuais das crianças, bem como seguir a rotina do berçário, mas, por ter uma abordagem flexível, isso pode criar uma sensação caseira para as crianças.

As creches tendem a descobrir que as crianças podem começar a cair na rotina diária do berçário, por exemplo, brincando de manhã, dormindo à tarde, se este for o caso, garantir que isso está sendo comunicado aos pais.

Alguns pais ainda podem preferir que seu filho receba um sono pela manhã, pois dormir à tarde pode dificultar o sono da criança à noite. Trata-se de trabalhar com os pais e não contra eles para garantir que as necessidades da criança sejam atendidas.

As crianças mais novas terão ajustadas rotinas que os pais estabeleceram.

Seguir essas rotinas é mais crucial para as crianças menores, já que elas não têm a capacidade de dizer verbalmente suas necessidades.



CATIA CRISTINA PIZZOTTI

Graduação em Pedagogia pela FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas (2004); Especialista em Psicopedagogia pela FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas (2005); Especialista em Alfabetização e Letramento pela FTMP – Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista (2016); Especialista em Ludopedagogia pela FCE - Faculdade Campos Elísios (2018); Professora de Educação Básica da Rede Municipal de São Paulo no CEI Maria Henriqueta Catite.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. v 3. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança. Brasília; DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CECCON, Claudius; PROTÁSIO Jovelina. A creche saudável: educação infantil de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 1999. p. 19-49.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. (Org). Infância, educação e neoliberalismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOIS, Antonio. Menor é melhor. Folha de São Paulo, Disponível em: <http://https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u726.shtml> Acesso em 17 de out. 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ou em



A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM POR MEIO DA ARTETERAPIA

RESUMO: Neste trabalho foi investigada a possibilidade de melhorar o ensino aprendizagem das crianças durante o processo criativo de alfabetização por meio das terapias, visto que é um processo em que o fazer artístico tem o fundamento especial, que baseado no crescimento e desenvolvimento até cura, quando o cliente é acompanhado por profissionais da arte terapeuta. As informações têm como objetivo fornecer reflexões para os professores sobre suas próprias concepções da escrita, e os distúrbios que dificultam o processo de alfabetização da criança e a importância da arte e terapia com essas crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A passagem para a idade escolar é cheia de conflitos, por serem novas experiências e expectativas, cujas mudanças refletem e influenciam no processo social da leitura e escrita. Baseada na abordagem e metodologia abrangente do conhecimento da arte terapia que auxilia as crianças com dificuldades, as atividades artísticas como na observação dos estudos de arte, das relações entre o processo criativo terapêutico de uma cura utilizada por diferentes materiais e técnicas preconizam os sintomas físicos de “feridas da alma”, e o encontro consigo mesmo e com o outro “Eu superior”, por meio de um significante trabalho sempre utilizando o lúdico, simbólico, imaginário.

Palavras-chave: Dificuldades; Aprendizagem; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Este trabalho expressa uma dinâmica sobre a importância da arte e terapia no processo de desenvolvimento e alfabetização de criança com dificuldade de aprendizagem. Esta dinâmica pode ser classificada em dinâmica de grupo ou individual.

A relação entre a teoria e a prática durante o processo de intervenção da arte terapia, a dinâmica de grupo começou a se popularizar a partir da Segunda Guerra Mundial, mas foi a partir da década de 30 que suas pesquisas deram início com a perspectiva histórica, e dinâmica de grupo, surgindo concorrência de determinadas tendências nas ciências sociais, foi quando começou investir as pesquisas em busca das soluções para os problemas sociais e educacionais, tentando descobrir e definir princípios gerais para lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem.

Baseada na linha do tempo sobre a história da alfabetização no Brasil teve início em 1500 com a chegada dos portugueses. Porém iniciou-se formalmente em 1549 durante o período jesuítico. Portanto evoluiu de acordo com o desenvolvimento da história da sociedade.

Segundo o autor Foucambert, a alfabetização tem sido entendida como um processo de ensinar e aprender a ler e a escrever, no entanto, o conceito de alfabetização tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto, prática discursiva.

É importante definir estes dois processos distintos, mas ambos tendo o mesmo objetivo de estudo, o objetivo do estudo da dinâmica de grupo, é que o ramo da psicologia social consiste em estudar a natureza, a estrutura dos alunos para poder aplicar a dinâmica da vida grupal e o seu fundamento, que é o processo de desenvolvimento e os princípios que regem a força da psicologia durante o processo do conhecimento da alfabetização, essa força de atração, rejeição, coesão ou a liderança, resistência a mudança depende da interdependência do aluno e da família durante o processo terapêutico.

Piaget defendia a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: O ser humano, muito antes de inventar os códigos linguísticos, já lia o seu mundo.

Baseada em experiências de educadores, sente-se a necessidade de aprofundar no assunto sobre a alfabetização para melhor compreender o desenvolvimento cognitivo da criança diante do processo de alfabetização. No entanto, espera-se que esta pesquisa traga conhecimento teórico que agregue a prática como estratégia facilitadora do conhecimento.

O objetivo principal deste estudo é oferecer condições para que as crianças desenvolvam-se cognitivamente, intelectualmente e socialmente, permitindo ao professor uma prática inovadora que ajude-o alfabetizar por meio de suas reflexões sob suas ações e sob os ângulos teóricos e científicos, usando a arte como meio de contribuir para esse desenvolvimento.

Este estudo tem também por objetivo criar

estratégias de leitura e escrita que venham facilitar a interação da criança com o meio escolar. Assim como identificar as estratégias que contribuam como terapia dentro de uma perspectiva de desenvolvimento, tendo como estratégia o recorte, colagem, jogos de memória e fichas descritivas como meios facilitadores do ensino aprendizagem da criança.

É fundamental explicitar a importância das artes no desenvolvimento da criança. O ser humano não faz arte apenas por meio da pintura ou do desenho, rabiscar, cantar, dançar, dramatizar e viver nem que seja por instantes o faz de conta, são ações artísticas importantes na vida do homem.

Antes de qualquer coisa é necessário sabermos que Arte é uma maneira das pessoas expressarem seus sentimentos, suas emoções, de desenvolverem a sua sensibilidade, criatividade, imaginação, além de ser uma forma de comunicação, sendo essa, por palavras, desenhos, gestos, toques, etc. Sabendo disso, fica fácil compreendermos a importância de se trabalhar Artes na Educação, durante o processo de desenvolvimento e do ensino aprendizado.

A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM POR MEIO DA ARTETERAPIA

Dificuldade de Aprendizagem é uma expressão genérica que refere um conjunto heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, leitura, escrita e da matemática. Tais desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso que pode ocorrer e manifestar-se durante toda a vida.

Portanto a contextualização histórica da arte terapia nos mostra a importância da intervenção do psicopedagogo e terapeutas nas atividades significativas durante o processo de ensino aprendizagem da criança quando apresenta estes distúrbios, o uso terapêutico das artes remonta e organiza o pensamento, a criatividade e atua nas emoções durante seus conflitos.

Problemas na autorregulação do comportamento, na atenção, na percepção e na interação social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, essas dificuldades podem ocorrer em conjunto com outras deficiências ou com influências extrínsecas, elas não são o resultado de tais condições. Portanto a arteterapia e seus métodos possibilitam a procurar um sentido que experimente as estratégias para trabalhar com essas dificuldades.

Segundo Teberosky, as Dificuldades de Aprendizagem: Constituem um ou mais défices nos processos de aprendizagem que necessitam de técnicas especiais de educação. As crianças com Dificuldade de Aprendizagem apresentam discrepância entre o nível da realização esperado e o atingido em linguagem falada, leitura, escrita e matemática. As Dificuldade de Aprendizagem não são devidas a deficiências sensoriais,

motoras, intelectuais, emocionais e/ou a falta de oportunidade de aprendizagem.

As diferentes Dificuldades de aprendizagem e Incapacidades de Aprendizagem referem-se a realidades conceptuais diferentes: As Dificuldades de aprendizagem verificam-se em crianças normais, com um perfil motor adequado, uma inteligência média ou superior, adequadas visão e audição e uma adequada adaptação emocional, que, em conjunto com uma dificuldade de aprendizagem, constituem a base da sua caracterização psico neurológica.

Conclui-se assim que o conceito de dificuldade não inclui nem engloba qualquer perturbação ou deficiência de inteligência ou da personalidade, estando, à partida, plenamente assegurado todo o potencial de aprendizagem do indivíduo. A incapacidade de aprendizagem refere-se já a uma situação diferente já que exprime uma desorganização funcional de atividades psico neurológicas (perturbações, deficiências, etc).

Segundo Garcia as incapacidades de aprendizagem compreendem perturbações que incidem sobre a recepção, a integração (compreensão) e a expressão de funções práxicas e simbólicas que não estão ligadas nem a estados demenciais nem a lesões periféricas (input), ou propriamente a deficiências do aparelho periférico (output)".

As incapacidades compreendem distúrbios provocados por lesões cerebrais mais ou menos graves dando origem a:

- Agnosias tácteis (perturbações no reconhecimento das qualidades dos objetos tais como densidade, peso, textura, forma, etc.);
- Agnosias auditivas (perturbações no reconhecimento e na identificação de sons, música ou palavras, incompreensão da linguagem falada);
- Agnosias visuais (perturbações do reconhecimento de objetos, pessoas, símbolos gráficos e espaços).
- Afasias (compreendem perturbações que incidem na expressão e na compreensão da linguagem, a saber;
- Afasia de Wernicke (incapacidade na formulação e na evocação de palavras);
- Afasia de Broca (perturbação da linguagem espontânea e da articulação);
- Anartria (perturbação na realização motora da fala não interferindo na compreensão da linguagem falada);
- Alexia (perturbação visuoreceptiva da linguagem escrita);
- Apraxias (perturbações que se refletem na psicomotricidade);
- Ideomotoras (perturbações do gesto elementar);
- Ideatórias (gesto complexo);
- Construtivas (visuoespaciais e sequenciais);
- Específicas (do vestuário, da marcha, bucofacial, etc);
- acalculias (perturbações que se refletem na capacidade de realização de cálculos elementares, dizendo especialmente respeito à integração e utilização de símbolos numéricos).

Portanto as crianças ou os jovens com Dificuldade de Aprendizagem apresentam discrepâncias entre a capacidade ou a habilidade mental e o desempenho, refletidas em resultados escolares insatisfatórios.

Dificuldade na leitura e/ou na escrita, com trocas de fonemas, inversões de fonemas e/ou sílabas, junções de palavras, omissões de sílabas ou palavras.

As causas são variadas. Entretanto os elementos constantes são sempre em relação às falhas de percepção visual e auditiva, além do conhecimento da língua.

A habilidade visual ou inteligência visual vai desde a inabilidade do bebê normal de ver bem ao nascer; da criança média ler aos 6 / 7 anos; até a habilidade superior do adulto que lê extremamente bem, em velocidade acelerada, ou dos pintores e escultores.

No tratamento da criança com falhas de percepção visual e trocas de fonemas com semelhanças visuais (ex: p x d) ou na memorização da forma visual da palavra (ex: casa x caza), o treino deve voltar-se para a estimulação da percepção visual (que compreende discriminação visual, posição no espaço, figura e fundo, coordenação viso motora e memória visual) e a seguir o conhecimento da língua (semântico e gramatical).

A habilidade ou inteligência auditiva parte da inabilidade do bebê de ouvir de maneira compreensível quando nasce e evolui até os seis anos quando compreende uma conversa, transcreve a palavra falada (a voz interna que nos "dita" a palavra "pa-ra-béns" quando queremos escrevê-la), a extrema habilidade ou genialidade do adulto que ouve e compreende acima da média aos grandes músicos e compositores.

No tratamento de crianças e adultos com falhas de percepção auditiva, com trocas de fonemas auditivamente parecidos (ex: t x d; f x v; c x g) ou na memorização da seqüência auditiva da palavra (ex: preda em vez de pedra), o treino deve voltar-se para a percepção auditiva que compreende discriminação e memórias auditivas.

A aprendizagem depende basicamente da motivação. Muitas vezes o que se chama de dificuldade de aprendizagem é basicamente "dificuldade de ensino". É sabido que cada indivíduo aprende de uma forma diferente, conforme seu canal perceptivo preferencial. Quando o que lhe é ensinado não o motiva suficientemente, ou lhe chega de forma diferente de seu canal preferencial (de acordo com o canal preferencial de quem lhe ensina), então a compreensão ou o aprendizado não se completa. A massificação do ensino tem contribuído muito ao aparecimento e aumento dos "distúrbios de aprendizagem", segundo a autora (Poppovic, 1981. p.72).

O que se vê normalmente são crianças desestimuladas, achando-se "burra", sofrendo, os pais sofrendo, pressionando a criança e a escola, pulando de escola em escola, e está pressionando a criança e os pais, todos insatisfeitos.

É necessário o reconhecimento do problema por um profissional adequado, com treino específico da dificuldade a fim de que a criança supere suas dificuldades, com esforço, colaboração da família e da escola em conjunto acompanhando as etapas de evolução da criança.

"Orgânicas: cardiopatia, encefalopatias, deficiências sensoriais (visuais e auditivas), deficiência motora (paralisia infantil, e paralisia cerebral...), deficiência intelectuais (retardamento mental ou diminuição

intelectual), difusão cerebral e outras enfermidades de longa duração". (Poppovic, 1981. p.83)

Segundo a autora podemos elencar que o processo da leitura e da escrita envolve uma compreensão abrangente do processo ensino – aprendizagem, mostrando assim, vários aspectos como, sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos e neurológicos. No entanto, somente com o trabalho de profissionais especializados é possível identificar estes problemas e buscar soluções por meio da arteterapia e suas relevâncias.

Um dos problemas de aprendizagem que mais preocupa e desorganiza a dinâmica das famílias é o insucesso do aprendizado escolar dos filhos. Entre suas causas está a dificuldade em diferenciar os sons da fala, que ocorre com frequência em crianças com audição normal, impossibilitando a aquisição e automatização dos mecanismos de leitura e escrita. Com isso, a criança lê e não entende ou apresenta padrão de leitura e escrita não compatível com o tempo de treinamento nessas atividades e é rotulada de disléxica.

Em consequência da dificuldade no processo de diferenciação dos da fala, ficam alterados o desenvolvimento e o aprimoramento da retenção dos sons, ou seja, a memória auditiva. Esta, por sua vez, compromete a habilidade de juntar e separar sons, prejudicando a análise e a síntese auditivas. Mesmo que a criança já tenha desenvolvido as estruturas do sistema nervoso central, torna muito difícil a transposição correta e automática dos sons da fala para as letras correspondentes, no ato de escrever, e das letras para os sons correspondentes, no ato de ler.

Muito antes de o problema surgir no período de alfabetização, quando cada uma dessas funções é significativamente mais exigida, há vários sinais e sintomas com base nos quais é possível detectá-lo. Um deles é o atraso do surgimento da fala, ou fala distorcida, com trocas e omissões sistemáticas dos sons. Também pode ocorrer desatenção, ou desligamento, que costumam ser relatado como parecendo que a criança não entende quando falamos com ela ou pela solicitação frequente para que repitamos o que foi falado. Seus relatos são desorganizados. Tem dificuldade no domínio e no uso de vocábulos envolvendo tempo/espaço (por exemplo: ontem, agora, em cima, dentro, etc) e surge inquietude quando perde o "fio da meada" do assunto.

Todos esses fatores sugerem deficiências no sistema de processamento dos sons da fala, envolvendo dificuldade de discriminação, memória, análise e síntese auditivas. O desencadeamento da alfabetização sem esses pré-requisitos coloca uma criança muitas vezes saudável em todos os aspectos, e com bom potencial, em verdadeiros becos sem saída. O insucesso escolar vai minando sua autoestima. Cria nela ojeriza e raiva com a leitura e a escrita, levando a família ao sofrimento e ao desespero, com o rótulo de dislexia usado para esses casos.

Em qualquer fase, existe a possibilidade do problema ser resolvido de maneira satisfatória. Por motivos óbvios, a criança será tanto mais beneficiada quanto mais precocemente for realizado o diagnóstico foniátrico e iniciado o tratamento, que,

em alguns casos envolve a utilização de medicamentos.

A fala é o resultado da participação de vários órgãos com funções diferentes. Quando um deles é alterado, mesmo que os demais permaneçam íntegros, haverá comprometimento. Seus mecanismos de produção são poucos conhecidos pelos pais, inclusive por alguns profissionais que trabalham com a infância. De modo que quando se apresenta alterada, a fala torna-se alvo de práticas muitas vezes absurdas para se tentar corrigir o problema.

Para esclarecer melhor, vou usar como comparação o exemplo das medidas de temperatura entre dois indivíduos. Ambos estão com 38 graus de temperatura, portanto com febre, mas a febre dos dois pode ter sido causada por motivos diferentes, com implicações que exigem procedimentos também diferentes. Ou ocorrer o contrário: os dois podem apresentar temperaturas variadas, por um mesmo motivo.

Assim como há casos de temperaturas elevadas devido a uma simples gripe, há casos de temperaturas pouco alteradas no decurso de doenças mais graves que a gripe. Com esse exemplo, quero argumentar que o importante não é a medida de temperatura, mas o fato da temperatura estar alterada. Nenhum pai deve levar o filho a um pronto-socorro e exigir que o plantonista se preocupe apenas em combater a febre, quando se sabe que a febre é apenas consequência. Do mesmo modo que no exemplo acima, também pode acontecer de duas crianças não conseguirem produzir o mesmo som por causas diferentes, assim como pode ocorrer de duas crianças não produzirem sons diferentes, embora pelo mesmo motivo.

Há crianças que omitem ou trocam muitos sons da fala por motivo relativamente simples, da mesma forma que há outras que apresentam trocas discretas por motivos sérios. Ou seja, como no exemplo das diferenças de temperatura, o importante não é o som ou os sons omitidos ou trocados, mas o fato de estarem ocorrendo. Significa que há “algo” de errado por trás e que não está funcionando bem um ou mais componentes do mecanismo de produção.

Uma coisa é o som isolado, outra, completamente diferente, são os sons produzidos em sequência. Querer obrigar a criança a repetir os sons corretos apenas assusta e constrange, podendo complicar ainda mais o problema. Os distúrbios, por si só, já colocam a criança em situação difícil.

Portanto, quanto mais pressionada, coagida a “aprender” a falar “certo”, mais difícil torna-se o tratamento. O importante é que seja levada, quanto antes, a um quem conheça a origem do problema e indique os procedimentos corretos, até porque os mecanismos que garantem a fala são os mesmos que mais tarde serão exigidos, de maneira muito mais intensa, nos processos de aquisição e de automatização da leitura e da escrita (alfabetização).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que me colocou foi conhecer como a criança constrói a Base Alfabética. Por isso, tenho a esperança de que os dados aqui analisados, ajudem a

restabelecer a prática pedagógica do ensino da língua escrita e falada. Para chegar à compreensão da escrita e da oralidade as crianças raciocinam inteligentemente. Imitam boas hipóteses a respeito do sistema de escrita, superam conflitos, buscam regras e consideram significados constantemente reais.

O que as escolas pretendem ensinar nem sempre coincidem com o que as crianças conseguem aprender. Pois a maioria dos professores não tem formação e leitura reflexiva para tentar entender o processo de aquisição de conhecimento destas crianças. Aprender a lê-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida.

Neste sentido a pesquisa aponta para a escrita e a sua função social. Tendo como prática psicopedagógica cotidiana o exercício de um olhar e uma escuta para as hipóteses e erros dos alunos, permitindo a estes que pensem, hajam e compreendam a linguagem escrita. O professor neste viés é o mediador entre o aprendiz e o objeto de conhecimento, estruturando atividades que permitam às crianças pensarem sobre a escrita, recriando estas atividades em função dos erros, hipóteses e conflitos demonstrados por estas crianças.

Reconhecidamente, enfatiza-se a importância da aplicação, ou a prática da leitura e escrita por parte do professor, e em análise, ainda não finalizada, foram apresentados alguns passos fundamentais para o desempenho do papel do "professor-letrador"

Partindo da discussão sobre a temática da leitura e da escrita, pode-se afirmar que o ensino-aprendizagem está em nossas escolas, muito mais associada à ideia de fracasso do que de sucesso. É comum se ouvir que as crianças e jovens não sabem ler, não gostam de ler. De alguma forma isto é verdade, pois dos nossos alunos, poucos descobrem o prazer da leitura e da escrita.

Diversos são os fatores que contribuem para esta triste realidade, entre os quais estão os distúrbios da linguagem e as formas como a leitura e escrita têm sido tratadas na educação. Esta questão precisa ser mais contextualizada, crer na capacidade das crianças, conhecer o processo e o desenvolvimento das crianças, e repensar sobre a maturidade da criança para atingir o sistema da leitura e escrita.

Por meio da reflexão sobre a prática cotidiana de nossas escolas, embasada no fracasso destas atividades tem mostrado a necessidade de desenvolver uma proposta pedagógica que ofereça possibilidades para o educador compreender as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita, como objetos sociais, intelectuais, cultural da humanidade.



CAROLINA BONFIM DE ANDRADE CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FINTEC/2007;
Graduação em Artes Visuais pela faculdade FAMOSP/2017;
Especialista em Psicopedagogia Clinica e Institucional pela Faculdade FAMOSP/2017;
Professora de Educação Infantil – no CEMEI Jardim Ângela PMSP.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Patrícia Pinna. Oficinas de Criatividade: Desvelando Cosmogonias Possíveis. Revista Científica de Arteterapia Cores da Vida. Veículo de Comunicação Científica da Associação Brasil Central de Arteterapia. Janeiro/Junho de 2006, Ano 2 - Vol. 2 – nº 2 – ISSN: 1809-2934.

COUTINHO, Vanessa. Arteterapia com Crianças. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

DA ASSUNÇÃO, Elisabete José. Tereza COELHO, Maria. Problemas De Aprendizagem. 2001. P37.

CHRISTO, Edna Chagas; SILVA Graça Maria Dias da. Criatividade em Arteterapia – Pintando & Desenhando - Recortando, Colando & Dobrando. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1988. P 45 e 72.

FOUCAMBERT, Jean. A Leitura em Questão. 1ª ed. São Paulo. Artmed. 1989. P 45.

FOUCAMBER, Jean . A Criança, o Professor e a Leitura, 1994. P 113.

GARCÍA, J. N. Manual de Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre, ArtMed, P 75, 1998.

OAKLANDER, Violet. Descobrindo Crianças. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Summus,1980.

PHILIPPINI. Ângela. Cartografias da Coragem. 4ª ed. Coleção para Entender Arteterapia. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização disfunções psiconeurológicas, 1981, São Paulo, editora: Ática.

RUSSO, Maria de Fátima. Alfabetização um processo em construção, 2010, 5ª edição – São Paulo. P 40.

TEBEROSKY, Ana. Além da Alfabetização. Editora Ática 1995. Aprender sons e escrever palavras. P 34.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Manejo arteterapêutico no pré-operatório em pediatria. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 06, n. 01, 2004.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A Educação Ambiental é um assunto relevante na sociedade, inclusive nas escolas como conteúdo curricular. A partir do conhecimento promovido pela educação ambiental torna possível a construção de conhecimentos e habilidades, que geram ações que serão revertidas em práticas de cidadania contribuindo na segurança de uma sociedade e sua sustentabilidade (CARVALHO, 2006). O Estudo do tema "Meio ambiente" aplicado na educação infantil nos traz a noção de que as políticas de preservação da biodiversidade, qualidade de vida e o equilíbrio ambiental, devem ser considerados desde a infância ao decorrer da vida, a fim de desenvolver uma consciência voltada à intervenção positiva para assuntos ligados a preservação, vinculados aos princípios da ética e a dignidade humana (FURTADO et al, 2015).

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Meio Ambiente; Conscientização Ambiental.

INTRODUÇÃO

O futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis, sendo a educação ambiental considerada cada vez mais urgente e importante para a sociedade (ACHCAR, 2012).

A Educação Ambiental é um assunto atual, de relevância na sociedade, inclusive nas escolas, como conteúdo curricular, não apenas como um simples conteúdo transversal, mas uma interação de ideias e práticas que conduzirá a um ambiente melhor e com um ecossistema saudável para todos os seres vivos. A partir do conhecimento promovido pela educação ambiental torna possível a construção de conhecimentos e habilidades, que geram ações que serão revertidas em práticas de cidadania contribuindo na segurança de uma sociedade e sua sustentabilidade (CARVALHO, 2006).

A Educação Ambiental tem sido um grande desafio enfrentado pelas escolas, no entanto os professores desempenham um papel importante de explicar e promover nas crianças condutas sociais, morais e de práticas significativas que as tornem responsáveis no cuidado e proteção do ambiente (JACOBI & OLIVEIRA, 1998).

O Estudo do tema "Meio ambiente" aplicado na educação infantil nos traz a noção de que as políticas de preservação da biodiversidade, qualidade de vida e o equilíbrio ambiental, devem ser considerados desde a infância ao decorrer da vida, a fim de desenvolver uma consciência voltada à intervenção positiva para assuntos ligados a preservação, vinculados aos princípios da ética e a dignidade humana (FURTADO et al, 2015).

A importância de se trabalhar está temática está respaldada pela Lei Ambiental, artigo 2º: "A educação Ambiental é um comportamento essencial e permanente na educação nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal" (BRASIL, 2010)

Devemos dessa forma, inserir na educação infantil maneiras positivas e práticas que busquem interagir com a educação ambiental e a sustentabilidade que poderão possibilitar a criança à conscientização de respeitar a vida, o meio ambiente e o próximo, tornando-se um indivíduo mais humano. Assim, surge a necessidade de se pensar em uma sociedade com práticas sustentáveis, que proponha ações ecologicamente corretas e que sejam cada vez mais comuns no cotidiano das pessoas (FURTADO et al, 2015).

Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil, a partir do entendimento que a Educação Infantil é momento oportuno para iniciar conhecimentos sobre a natureza sendo imprescindível a orientação da escola, da família e da comunidade, para que a criança adquira comportamentos e valores em relação ao meio ambiente.

IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

As questões socioambientais são problemas coletivos, gerados por vários processos, desde ordem econômica até as culturais, e que hoje ameaçam e não apenas modificaram, entre outras coisas, o equilíbrio ecológico do planeta, a biodiversidade e até mesmo a vida humana. A presença, em todas as práticas educativas, da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes é condição imprescindível para que a Educação Ambiental ocorra. Dentro desse contexto, sobressaem-se as escolas, como espaços privilegiados na implantação de atividades que propiciem essa reflexão, pois isso necessita de atividades de sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, a atitudes positivas e ao comprometimento pessoal com a proteção ambiental praticados de modo interdisciplinar (CARVALHO, 2006).

Em consonância com Girio (2010) concordamos que a principal função de trabalhar com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global e para isso é necessário mais do que informações e conceitos. É preciso que a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Esse é um dos grandes desafios para a educação, comportamentos "ambientalmente corretos" serão aprendidos na prática do dia a dia na escola, bem como nos gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes.

Nesse contexto, fica mais do que necessário a inserção da educação ambiental no ambiente escolar para transformar os alunos em atores participativos socialmente no desenvolvimento escolar crítico-social. Não apenas tratar da educação ambiental sem qualificá-la e generalizando-a e sim coloca-la no amplo espaço das inúmeras vertentes que podem articulá-la, buscando espaço pedagogicamente em outras perspectivas educacionais (BONTEMPO, 2009).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Meio Ambiente e Saúde, a educação é um elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental. Logo, percebe-se que "quando bem realizada, a Educação Ambiental leva a mudanças de comportamento pessoal de atitudes e valores. De acordo com Girio (2010) concordamos que a principal função de trabalhar com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global e para isso é necessário mais do que informações e conceitos. É preciso que a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades

e procedimentos. Esse é um dos grandes desafios para a educação, comportamentos "ambientalmente corretos" serão aprendidos na prática do dia a dia na escola, bem como nos gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes.

A Constituição Federal de (1988, art.205) diz que a Educação, é um direito garantido a todos, com obrigações do Estado juntamente com a família e com parceria efetiva da sociedade, tendo como objetivo o desenvolvimento completo da pessoa, afeiçoando para a prática de cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definem a Educação Infantil com a primeira etapa da educação básica, sendo esta oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

De acordo com esses referenciais estabelecidos para a Educação Infantil, o trabalho com as crianças deve seguir os devidos eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, com o objetivo de ampliar algumas capacidades como a sua identidade, a interação com outras crianças e com os adultos, conhecer o seu corpo, brincar, fantasiar, saber expressar de múltiplas formas, utilizando linguagens diferenciadas para comunicar com o outro (BONTEMPO, 2009).

Percebe-se que os termos Natureza e Sociedade, explícitos nas diretrizes envolvem a necessidade de despertar na criança a construção da consciência ambiental via ações desenvolvidas nos diversos espaços de educação de uma criança, sendo um deles a escola (TRIGUEIRO, 2003).

A escola que atende a educação infantil não constitui um lugar em que os pais deixam seus filhos, e nem os professores podem ser entendidos como babás para passar o tempo com as crianças enquanto seus pais trabalham. Para Craidy & Kaercher, (2001) as creches e a pré-escola não têm a função de substituir a família, elas deverão ser parceiras, juntamente com a família e a comunidade, para ofertar o que a criança precisa para se desenvolver e ser feliz.

Assim sendo, a escola é parte do conjunto de esforços para a formação de pessoas para um novo modelo de sociedade. Junto com a família e demais espaços educativos, a escola tem o compromisso de educar para conhecer e respeitar o meio ambiente e instigar o compromisso em contribuir com a sustentabilidade do planeta.

A criança é entendida como um ser sócio-histórico com direitos garantidos, e sua aprendizagem implica a sua inserção na vida social, e de acordo Vygotsky (1996, p.146), ela constrói sua identidade nas interações sociais, ela brinca, imagina, fantasia, resolve problemas, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. As diretrizes também dispõem que a educação ambiental seja uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, não devendo ser implantada como disciplina específica (BRASIL, 2013).

Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas estão sendo desenvolvidas em torno dessa questão por educadores de todo o Brasil e inseridas no contexto da educação infantil. Esses fatos determinaram um movimento de atenção à educação ambiental na educação infantil e, por conseguinte, investimentos na formação dos educadores no intuito de melhorar a qualidade dos serviços prestados.

Quando os professores são adequadamente preparados, participam de maneira ativa e construtiva e no trabalho de educação ambiental, que favorecendo o desenvolvimento da cidadania e permitindo aos alunos da educação infantil a percepção de que é possível melhorar e modificar o ambiente, sendo eles conscientizados como participantes da ação e responsáveis pelos resultados concretos a serem alcançados (FURTADO et al, 2015).

Para tanto é preciso que a formação e a profissionalização do educador estejam articuladas com a prática, para que os mesmos possam preparar as novas gerações para agir com responsabilidade e sensibilidade, no intuito de recuperar o ambiente saudável no presente e preservá-lo para o futuro.

Sendo assim, é preciso proporcionar às crianças vivências enriquecedoras e lúdicas, a partir das quais elas possam desenvolver a consciência de que precisamos viver em um mundo diferente, transformador, harmônico e equitativo. Integrar jogos educativos confeccionados com material reciclado à prática docente com clara pretensão de torná-las mediadoras no processo de educação ambiental significa empreender uma nova leitura das tarefas escolares, torná-las desafiadoras, objeto de curiosidade e de promoção da criatividade do educando.

Essa proposição se justifica pelo fato de ser uma opção economicamente viável, que propicia aprendizado sobre educação ambiental, estimula a coleta seletiva e possibilita à criança se conscientizar da importância da sua participação, desde pequena, da preservação do meio ambiente (FURTADO, 2012).

Antes mesmo de ser utilizado para a confecção de jogos, o material reciclado (ou sucata) consiste num material bastante rico para o aprendizado, pois propicia o desenvolvimento de habilidades, como classificação, seriação, análise, quantificação e organização dos materiais em função de origens, tipos, texturas, cores, formas,

tamanhos (KISHIMOTO, 1997).

Na educação infantil por ser o primeiro contado das crianças com o ensino formal, elas recebem instruções voltadas para a aprendizagem de conteúdos, que as auxiliam na formação de valores éticos, os quais servirão como base para sua formação moral e comportamental para toda sua vida. Por isso é importante trabalhar a educação ambiental na educação infantil, garantido à sustentabilidade as gerações futuras, com um planeta saudável e seguro para se viver (COSTA, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto é fundamental que a parceria escola e família se efetive a fim de fortalecer o trabalho desenvolvido na educação infantil. Pois esta consciência deve perpassar das atitudes mais simples do dia a dia, bem como, pela nossa casa, pela escola e pela cidade, devendo ser colocado em prática o que foi aprendido em sala de aula, sobretudo para que ocorra também continuidade do aprendizado dentro do ambiente familiar.

As escolas compromissadas com o crescimento do eu cidadão de cada aluno nada mais é do que o arcabouço do conhecimento empírico da ética e cidadania, portanto, é a matriarca educacional que deveria desenvolver projetos ambientais por meio de aulas sobre a temática para o desenvolvimento crítico ambiental das crianças. Contudo, há certo bloqueio para a prática destas ações. Ações estas, simples como uma disciplina sobre Meio Ambiente ou mesmo Educação Ambiental nas escolas, oficinas de reciclagem, projetos interdisciplinares que busquem o envolvimento dos alunos e dos professores, cartazes, coleta seletiva entre outras ações e não apenas simplesmente ficarem presas apenas aos dias comemorativos voltados para o tema no calendário anual.

Tais ações trariam pequenas mudanças nas mentes de cada indivíduo, além de propiciar o desenvolvimento social, o trabalho coletivo, a iniciativa para a pesquisa, a contextualização, a fomentação do lúdico e o desenvolvimento motor por meio das atividades manuais.

A infância é o momento adequado para a internalização dos valores humanos, incluindo os valores ao meio ambiente que necessariamente se relacionam com o ser humano. É na experiência do contato direto com o meio ambiente, que vai despertar na criança uma noção real que a possibilite assimilar e sentir, o que é a valorização, proteção da natureza, com isso ajudando-as a perceber como ocorre a degradação do meio ambiente.

A educação ambiental se torna mais eficiente quando é trabalhada com as crianças, pois o comportamento dos adultos depende muito das suas vivencias quando criança. É trabalhando com os pequenos na educação infantil, que se terá uma boa definição e proteção da natureza.

No entanto para proteger a natureza é preciso estar envolvido por um sentimento de amor pela terra, Boff (1999, p.33) afirma que tudo tem início por meio do sentimento, pois é ele quem nos torna sensível a tudo que está em nosso entorno, esse sentimento incomensurável chama-se de cuidado.

Tudo quanto passa no campo emocional e que estabelece como sentimentos intensos, desperta cuidados, deixando os consolidados no sujeito. Esta proteção, o cuidar, está harmoniosamente unida com o crescimento humano e de sua consciência ambiental desenvolvida intelectualmente. Para ter um comportamento adequado com o meio ambiente, é necessária uma boa formação para as crianças na educação infantil, promovendo não apenas seu desenvolvimento cognitivo, mas também seu crescimento afetivo pela natureza.



CARLA VEIGA PEREIRA CORREA

Graduação em Ciências com licenciatura em Química pela Universidade Ibirapuera (1997); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências Físicas e Biológicas – na E. E Profª Nicéia Albarello Ferrari, Professora de Ensino Fundamental II – Ciências Físicas e Biológicas - na EMEF Alferes Tiradentes.

REFERÊNCIAS

ACHCAR , T. O educador ambiental ensina por suas atitudes. Rev. Nova Escola, 2012. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/861/rita-mendonca-o-educador-ambiental-ensina-por-suas-atitudes > Acesso em 15 de outubro de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em 15 outubro de 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Meio Ambiente e Saúde. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1997, p. 27.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5/10/1988. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/526716/CF88_EC95_livro.pdf> Acesso em 15 de outubro de 2018. Art. 205 de 1988

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar – ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 99 -100,1999.

BONTEMPO, Ginia Cesar. Educação Ambiental Infantil. Viçosa-MG, CPT, 2009, p 14.

CARDOSO, Patrícia Alves. Extensão Universitária Construção Coletiva de Conhecimentos Vol. 0. / Patrícia Alves Cardoso / Kênia de Souza Oliveira / Allisson Rodrigues de Rezende, (Organizadores) Ituiutaba: Barlavento, 2017, 474p.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico .2.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. da S. (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Angela Maria; PINTO, Mariana C. Mirault. A formação do cidadão crítico e ecológico se inicia na infância. In. SALMAZE, Maria Aparecida; COSTA NETO, Nicolao Dino de Castro e. Proteção jurídica do meio ambiente. Belo Horizonte: Del Rey, 2003

FURTADO, V. Q.; BIANCHINO, L. G. B.; YAEGASHI, S. F. R. Formação e ação docente na Infância: revisando teorias, construindo novas práticas Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. pp.165-190.

FURTADO ,V. Q. Dificuldade de aprendizagem na escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

JACOBI, P. ; OLIVEIRA, F. José. Educação, Meio Ambiente e Cidadania. São Paulo, SMA/CEAM, 1998

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

TRIGUEIRO, André (Coord.). Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.



POSSIBILIDADES DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem como objetivo contribuir com as reflexões do profissional das áreas de Psicologia e Educação ao fazer um estudo sobre situações cotidianas de conflitos que acontecem entre crianças pequenas, especificamente no âmbito da educação infantil, bem como o papel do educador e da escola na resolução destes por meio da mediação e do diálogo. Ainda é feita uma breve análise acerca da interlocução entre escola e famílias, no que diz respeito aos critérios educativos a serem compartilhados no processo de desenvolvimento das crianças, para que as concepções e possíveis ações sobre a mediação de conflitos sejam discutidas por todos os envolvidos.

Palavras-chave: Resolução de Conflitos; Ética; Educação Infantil; Diálogo.

INTRODUÇÃO

O presente documento trata-se de um breve estudo acerca de situações de conflitos que comumente acontecem entre crianças pequenas no ambiente da educação infantil, e objetiva trazer reflexões sobre possíveis encaminhamentos para suas resoluções. Esta fase, que compreende a faixa etária até os seis anos de idade, é uma importante etapa de socialização para as crianças. (BASSEDAS, 1999).

É na interação com o seu meio, entre adultos, os objetos e outras crianças que acontece o desenvolvimento de cada um e que aprendemos a nos posicionar no mundo e a nos relacionar de forma cooperativa em nossas relações sociais. Para DeVries (1998) "cooperar significa lutar para alcançar um objetivo comum enquanto coordenam-se os sentimentos e perspectivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspectivas dos outros" (p. 57).

O artigo aborda estudos da Psicologia da Educação, área esta que colabora com o entendimento de como cada pessoa se relaciona com ela mesma e com o mundo ao seu redor, e como isto pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem ao longo da vida escolar de cada um.

São nas relações sociais do ambiente escolar que surgem situações de conflito, tema de análise deste artigo, o que é parte do processo de crescimento de todos. Assim, estudar formas de atuação do professor frete a estas situações é de suma relevância, pois em uma sociedade que se pretende mais justa socialmente, ajuda a construir estratégias que permeiam valores éticos desejáveis para tal (ARAÚJO, 2007).

Dessa maneira, este artigo traz reflexões a respeito do tema proposto com base em pesquisas realizadas em referências bibliográficas. O estudo faz uma breve análise sobre a criança pequena e suas características, busca mostrar o posicionamento do educador e o papel da escola diante dos desafios inerentes a faixa etária tratada, além de apontar algumas possibilidades para mediação de conflitos a tomando-se por base o diálogo, em relações permeadas por afetividade e empatia, sem deixar de lembrar a importância da comunicação permanente com as respectivas famílias.

A CRIANÇA PEQUENA E SUAS INTERAÇÕES

No espaço da educação infantil as crianças compartilham a atenção de seus colegas e adultos, dividem espaços e materiais, além de, aos poucos, construírem sua identidade, autonomia e valores. A etapa pressupõe uma educação permeada por conteúdos que envolvem a formação moral, social, e emocional dos educandos. Segundo artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Pensar no desenvolvimento integral das crianças em nossas escolas é garantir que sejam trabalhados múltiplos conteúdos para além dos chamados "tradicionais", como são conhecidas as disciplinas escolares. Zabala (1998) fala em "conteúdos atitudinais" aqueles que podemos agrupar em valores, atitudes e normas.

Podemos, portanto, trabalhar conteúdos relacionados a outros campos do desenvolvimento, sem abrir mão dos "tradicionais' como nos aponta Arantes (2002), mesmo o de natureza ética, tais como: a afetividade, a solidariedade, o respeito às regras e ao meio ambiente, como nos relacionamos com os outros, etc.

Com base em estudos de Jean Piaget, Ulisses Araújo (2007), também refere-se à "educação em valores", como um processo psicológico construído em cada ser humano ao se relacionar com ele mesmo e nas interações com as pessoas e objetos.

Nas mais variadas vivências do cotidiano escolar ocorrem situações de discordância entre pares. Quando falamos em conflitos próprios da educação infantil validamos a potencialidade em se iniciar um trabalho do aprendizado de resoluções de conflitos por meio do diálogo, o que inicialmente é mediado por adultos.

Nesta fase é comum haver disputas e brigas verbais e físicas entre crianças para que imponham e façam prevalecer suas vontades. Alguns exemplos são as disputas por espaços e objetos (considerando quantidades adequadas ao número de crianças utilizando o material). Também não raro haver ameaças com palavras ou "mando" nos momentos das brincadeiras, que acabam seguindo em desagrados, ofensas e choros para ambos os lados.

Nesse sentido, alguns estudos da Psicologia trazem uma abordagem na escola que visa contribuir com os processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Arantes (2003), as emoções, os sentimentos e a afetividade têm papel fundamental na moralidade humana e na resolução de conflitos morais. Esta autora realizou investigações sobre a relação de aspectos afetivos e cognitivos nas tomadas de decisões das pessoas em face de uma determinada situação-problema. Segundo ela, "um mesmo conflito pode receber tratamentos diferentes e antagônicos, dependendo do estado emocional prévio do sujeito que o enfrenta" (Arantes, 2002, p. 169). Esta afirmação nos faz pensar que o professor deve considerar as emoções de seus alunos durante uma abordagem sobre conflitos e encorajá-los a conhecer e tomar conhecimento sobre suas emoções, bem como ter o dever de respeitar os sentimentos de seus colegas de classe.

Em uma sala de aula que se objetiva ter um ambiente afetivo, de respeito mútuo, de compreensão sobre os sentimentos de si e do outro, que traga segurança e valorize a autoestima de cada um, o trabalho com afetividade é um desafio ao professor nesta fase inicial dos meninos e das meninas. Neste momento da vida aprendemos a nos relacionar com o outro e com os embates vividos. La Taille (1992), ao fazer estudos

sobre a obra de Jean Piaget nos aponta que "a criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade (p. 15)".

Assim sendo, o cumprimento dos deveres necessários nas relações sociais não são tão facilmente compreendidos pelas crianças pequenas, uma vez que estão aprendendo a perceber a perspectiva do outro. Para DeVries (1998), "o conteúdo das regras morais e sociais lida com nossas obrigações para com os outros" (p. 41). Ou seja, estão ainda em uma posição egocêntrica, própria desta fase, quando começam a lidar com as suas frustrações e sentimentos em relação ao convívio e a compreensão do ponto de vista das outras pessoas. (DEVRIES, 1998).

Gradativamente as crianças passam a ampliar sua capacidade de autorregulação e, aos poucos, vão aprendendo a ter atitudes e estratégias de colaboração, interação e relação, que, segundo Bassedas (1999), são aprendizados constantes que teremos para toda a nossa vida, em novas e constantes experiências do convívio interpessoal e que nos ajudam com o autoconhecimento.

Para Araújo (2007), a projeção de sentimentos, positivos ou negativos, que o sujeito faz sobre algo vivido, vai definindo suas próprias regulações sobre os valores construídos, o que influenciarão em sua forma de agir no mundo.

OS CONFLITOS E O PAPEL DA ESCOLA

A escola é uma das instituições socializadores que contribuem para o desenvolvimento das relações sociais, pois neste lugar é exigido o cumprimento de certos deveres e regras por parte de todos os participantes do processo educativo.

Um ponto a ficar claro nos estudos sobre a convivência é que o conflito, em si, não deve ser colocado como algo absolutamente negativo, nem para o sujeito, nem para o grupo. Pelo contrário, conforme Muller (2006), "ensinar as crianças a encontrar uma saída para o conflito significa ensiná-las a não fugir desses conflitos, e ajudá-las a compreender que é possível passar pelo conflito e lidar com ele de forma construtiva" (p. 91).

A vivência do confronto nos dá possibilidades de desenvolver habilidades de comunicação, de argumentação e de nos colocar diante de algo desejado, de forma pacífica, mas sem sermos passivos (JARES, 2008).

Segundo DeVries (1998),

Piaget argumentava que o conflito interindividual – entre indivíduos, pode promover o desenvolvimento tanto para moral quanto para o intelectual. (...), pode levar à motivação para pensar sobre como proceder como uma questão que dá margem a diferentes opiniões (p. 90 e 91).

Todos nós temos desejos e o desafio é encontrar o equilíbrio entre os nossos direitos e os direitos dos demais. Então é preciso encontrar caminhos para resolver conflitos de forma positiva, não evitá-los, em uma educação que promova a cultura de paz e não-violência (JARES, 1997).

A questão é que as pessoas, sejam

adultos ou crianças, por vezes encontram na agressividade violenta como uma forma de se fazer cumprir seus desejos, então surge a estratégia violenta como resposta a esta necessidade de garantir a sua satisfação sem considerar o outro. E, para Jares (2008),

a violência anula ou protela o conflito mantando ou anulando a outra parte, mas não resolve o problema. E, tal como nos mostra a história, mais cedo ou mais tarde volta a brotar novamente em um cenário mais complicado para a sua resolução. Se realmente queremos sair da pré-história das relações sociais, devemos romper com a violência como forma de enfrentar os conflitos. As guerras, o terrorismo, assim como qualquer forma de violência devem ser evitados porque contradizem os princípios básicos de resolução não-violenta de conflitos, da convivência democrática e da moral (p. 36).

É aí que a escola pode oferecer subsídios para que as crianças aprendam a lidar com suas frustrações e as situações-problema. Os autores que estudam esta dinâmica da resolução de conflitos de forma não violenta, apontam que o "poder da palavra" e o diálogo são passos fundamentais para este caminho. Segundo Muller (2006) "Falar funciona. Colocar algo em palavras - verbalizar nosso sofrimento, medos, frustrações e desejos – é ganhar a distância que nos permite domar a situação por intermédio da reflexão". (p. 69). Desse modo, é importante garantir momentos da rotina escolar em que as crianças possam se expressar verbalmente e expor seus sentimentos.

Para colocar em prática os momentos de diálogo, as "rodas de conversa", costume comum nas classes de educação infantil, assumem um papel importante na construção de um ambiente sócio-moral, permeado por relações de escuta (DEVRIES, 1998). Nestes momentos de rodinhas, são realizadas conversas sobre temas variados e realização de "combinados", regras, recomendações, indicações diversas, sendo o professor um líder que encaminha este processo. Isto significa que, ao ocorrer um conflito, é interessante o educador tomar o papel de um mediador na resolução deste, escutando e facilitando a comunicação entre as partes, fazendo a retomada das regras para o bom convívio.

Dentre as estratégias mencionadas por DeVries (1998) na resolução de conflitos cotidianos da sala de aula, é importante que o educador:

- Acredite na capacidade das crianças solucionarem seus conflitos;

- Reconheça/ aceite/ valide os sentimentos de todas as crianças e suas percepções dos conflitos;

- Ajude as crianças a verbalizarem sentimentos e desejos umas às outras e a escutarem o que as outras têm a dizer (p. 92-95).

Dizer de forma clara ao outro "eu não gostei disso" ou "estou chateado com sua atitude", é expressar seu sentimento de modo que o outro comece a perceber além dele mesmo.

Sobre as atitudes do educador, DeVries (1998) ainda continua:

- Seja calmo e controle suas reações; O professor deve evitar agir de acordo com

seus impulsos ou correr em auxílio, exceto para evitar danos físicos;

- Use métodos não-verbais para acalmar as crianças, sendo frequentemente útil inclinar-se ou sentar e colocar um braço em torno de cada criança.

- Ensine procedimentos imparciais para resolver disputas em que a decisão é arbitrária - tais como jogo de parlenda (grifo meu);

- Ajude as crianças a reconhecerem sua responsabilidade em uma situação de conflito (p. 92-104).

A criação de regras de forma coletiva tem a criança como protagonista desta construção e também participativa das tomadas de decisões. Portanto, as regras devem ser claras e evidenciando suas razões, sejam para validar a segurança ou para tornar a classe um local feliz para todos (DeVries 1998).

Os combinados, uma vez estabelecidos, precisam ser cumpridos por todas as partes. Espera-se que o educador seja firme, obviamente sem uso de violência, em relação a estes, já que foram decididos previamente de forma coletiva. Para Muller (2006), "o educador deve mostrar firmeza – insistindo nas proibições da lei, recusando-se a deixar passar as transgressões – mas não severidade. Ser severo é usar de violência com a criança transgressora (p. 87)".

As crianças estão sempre atentas com as resoluções que sejam feitas de forma justa e, como já mencionado, com regras e penalidade que sejam previamente conhecidas, justas e proporcionais a uma ação realizada (SCHILLING, 2016). Isto porque a criança manifesta desde pequena o "sentido de justiça e espera do adulto, que para ela é a referência, que se coloque de maneira justa diante dos fatos, sem que abuse de autoridade" (MULLER, 2006).

Uma maneira possível de realizar mediações por meio do diálogo nas escolas, além das rodinhas de conversas cotidianas, características das classes de educação infantil, são as chamadas "assembleias" ou "conselhos mirins". Nestes eventos são realizados encontros com adultos e crianças da escola, sejam da mesma classe e/ou de outras classes e, algumas vezes, incluindo a participação de pais e funcionários.

As assembleias estudantis ocorrem em momentos previamente marcados, quando temas de interesse comum são discutidos com os presentes, algumas vezes com realização de votações, de modo a trazer uma participação responsável nas tomadas de decisões, construção de ações e acordos participativos (ARAÚJO, 2007).

Para determinadas situações é preciso entrar em um acordo, negociar a respeito de algum impasse/objeto quando as partes envolvidas têm os mesmos direitos. Muller (2006) nos traz as seguintes questões "Poderá o objeto ser partilhado de forma justa? Há outros objetos disponíveis que possam satisfazer os requerimentos desta e da outra parte? (p. 92)". Nestes casos a figura do mediador é imprescindível para promover uma negociação embasada no respeito.

Outros métodos para mediações de conflitos infantis são os desenhos, uma importante ferramenta na linguagem da criança pequena, e as dramatizações. Esta última pode contar com a participação das

crianças e/ou dos adultos representando cenas escolhidas por eles, nos quais sentimentos serão vividos como se estivessem em situação semelhante e soluções construtivas poderão surgir neste trabalho coletivo (MULLER, 2006).

Nos estudos da educação em valores esses trabalhos realizados em encontros coletivos são colocados como estratégias possíveis para resoluções de conflitos de forma democrática, por meio do diálogo e da vivência, tendo os alunos como sujeitos ativos e reflexivos de suas emoções e atos. Conforme Araújo (2007), além de ser um espaço para a elaboração e a reelaboração constantes de regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos para o diálogo, a negociação e encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Dessa maneira, contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas (p. 50).

Nos momentos de rodas e/ou conselhos e assembleias mirins, os sujeitos são desafiados a superarem seu egocentrismo já que, por princípio, é necessário ouvir e esperar a sua vez de contribuir. A escuta é uma oportunidade de se colocar no lugar do outro, desenvolvendo o conceito de empatia. Visto que "a empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivendo (ROSENBERG, 2006, p. 150)" e ela pode sim ser estimulada na escola, desde a primeira infância, neste exercício de ouvir e perceber o outro.

A mediação do educador nos momentos de escuta coletiva aparece como forma de organizar as falas de forma justa. Os caminhos sugeridos pela literatura sobre o tema consideram importante a atitude do professor e, da escola como um todo, diante de situações-problema, desde como o educador interage com seus alunos, à maneira como são conduzidas tais mediações de conflitos.

Convém refletir sobre como o planejamento das aulas tem importância no ambiente da classe. Um plano coerente proporciona segurança e tranquilidade não apenas ao educador, como também aos alunos, com certa flexibilidade e que contemple a ludicidade em atividades pertinentes à faixa etária (BASSEDAS, 1999).

Ainda segundo Bassedas (1999) na educação infantil "é necessário oferecer aos meninos e meninas pontos de referências estáveis, que se repitam a cada dia. Dessa maneira, aprenderão antecipar e a prever o que virá depois e cada vez se sentirão mais tranquilos na escola (p. 100)".

As propostas que contemplam a ludicidade, tais como: jogos, brincadeiras, histórias, intervenções artísticas, atividades de corpo e movimento pertinentes à faixa etária são encaminhamentos que visam contribuir para a expressividade dos alunos. Tais propostas permitem situações para que as crianças extravasem os excessos de agressividade e interajam coletivamente (OLIVEIRA, 2016), além de compartilharem regras, falas, materiais e espaços, num exercício constante de resoluções de eventuais conflitos surgidos.

RELAÇÃO ENTRE ECOLA E FAMÍLIAS NO PROCESSO DE RESOLUÇÕES DE CONFLITOS POR MEIO DO DIÁLOGO

Como visto anteriormente é fundamental a interlocução da escola no diálogo como seus alunos e o planejamento de atividades de acordo com a faixa de idade. Entretanto, compreende-se que é de igual importância a busca pela participação da família no cotidiano escolar das crianças.

Na educação infantil costuma-se observar uma comunicação mais frequente entre as famílias e a escola, relações que objetivam compartilhar a ação educativa dos meninos e das meninas. No entanto, pais ou responsáveis e professores por vezes agem de maneira divergente perante uma determinada atitude do aluno. E por que isto acontece? Para Bassedas (1999), "uma razão que nem sempre é bastante valorizada é porque interpretamos, de maneira diferente, aquela manifestação ou aquele comportamento (p. 286)".

E por este motivo é interessante o estabelecimento do diálogo para que o desenvolvimento da criança seja o eixo central das ações dos adultos envolvidos, ainda que em contextos diferentes.

Bassedas (1999) escreve, ainda,

cada contexto é diferente e, portanto, são diferentes as pautas de relação que se estabelecem, os papeis que existem, as atividades nas quais se manifestam e as condutas que são esperadas. Porém, com frequência, apresenta-se a necessidade de estabelecer determinados acordos que favorecem a transição da criança de um contexto a outro, a coerência do que se pede a ela ou do que se proíbe, o que favorece, em uma só palavra, o seu desenvolvimento (p. 286).

Um exemplo desta divergência de ideias é quando os responsáveis incentivam as crianças a "baterem de volta" como uma estratégia diante de uma situação de conflito, o que é um "desencontro" com as soluções que buscam a não violência promovidas pela escola.

Os conselhos de "dar o troco na mesma moeda", para Muller (2006) "leva a um endosso da violência como regra de conduta nas relações com os outros" (p. 93). Este mesmo autor explica, ainda, que quando os adultos permitem que as brigas continuem, o lugar torna-se um espaço sem lei, sem regras e perde-se o controle por este "espiral interminável de violência" (MULLER, 2006).

Os pais e responsáveis visam incentivar seus filhos a se defenderem, mas que precisa ter uma orientação clara e detalhada de como a criança deve proceder, a fim de evitar interpretações equivocadas, com adultos de confiança agindo por perto e fazendo-se garantir justiças (MULLER, 2006).

Dessa maneira, os conflitos entre estratégias utilizadas pela escola versus estratégias utilizadas pelas famílias fazem parte da dinâmica. Cabe aqui, lembrar o conceito de empatia analisado parágrafos anteriormente, com um acolhimento e compreensão do ponto de vista do outro - neste caso, dos pais, de maneira respeitosa, mas não deixando de trazer o debate para

dentro da escola.

É possível agendar entrevistas e reuniões, incentivar a participação nos conselhos de mães, pais e responsáveis, mantendo a comunicação e trabalhando sempre em acordo aos documentos pedagógicos da escola num processo de compartilhamento de saberes (BASSEDAS, 1999).

DeVries (1998) enfatiza a importância da experiência compartilhada na atmosfera sócio-moral da escola referindo-se "à valorização da escola pelos estudantes como uma comunidade na qual os membros sentem obrigação para com as normas e as responsabilidades do grupo" (p. 307).

É preciso envolver a família nos eventos, reuniões, assembleias, para que as possíveis estratégias trabalhadas na escola sejam conhecidas, discutidas e/ou compartilhadas. Assim, os sujeitos sentem-se presentes em sua ação, com uma "'co-participação' responsável" (ARAÚJO, 2007). Portanto, destaca-se o papel da comunidade escolar nesse esforço conjunto da construção de um ambiente que busca a resolução de conflitos por meio do diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, com o presente artigo, que conflitos são inerentes às relações humanas. Portanto, não seria diferente em uma classe de crianças pequenas, quando estão em processo de construção de sua identidade e desenvolvendo capacidades de como vão interagir com outras pessoas (BASSEDAS, 1999).

Conforme os autores citados no decorrer deste estudo, cabe ao professor e a escola atenção à condução dos conflitos nas classes de educação infantil, fazendo continuamente um trabalho de escuta e observações de si mesmo e dos grupos.

O artigo trouxe, também, o entendimento sobre a participação dos integrantes da escola - alunos, pais, mães, responsáveis, gestores, professores, funcionários, no compartilhamento de comunicações e no trabalho cotidiano da unidade. É possível acolher e discutir coletivamente sugestões, opiniões, dúvidas e ideias sobre resoluções de conflitos por meio do diálogo, que contribuam com este ambiente democrático e de escuta desejado para adultos e crianças.

Portanto compreende-se que os sistemas educacionais que buscam uma formação integral dos sujeitos têm sua responsabilidade curricular com um papel que, segundo Araújo (2007) é:

a formação de cidadãos autônomos que tenham competências necessárias para lidar eticamente com seus conflitos pessoais e sociais. (...) Dentro de perspectivas que buscam melhorar o convívio social e criar bases para a construção de sociedades e culturas mais democráticas e sensíveis à ética nas relações humanas (p. 48).

Neste contexto, temos o apoio da Psicologia nos estudos e atuação do profissional na escola, que traz o trabalho com afetividade e diálogo como um possível caminho nas estratégias de resoluções de conflitos mediados. As assembleias/conselhos de escolas trabalham a comunicação entre pessoas e contribuem com o conhecimento psicológico de si mesmo. Evidencia-se que a

palavra e o diálogo têm papel fundamental neste caminho.

Conforme Araújo (2007), a construção do sujeito e do grupo é “um movimento dialético, em que o coletivo transforma e constitui cada um de nós, que por nossa vez, transformamos e ajudamos na constituição dos espaços e das relações coletivas” (p. 50). Nessa evolução permanente de aprendizados de adultos e de crianças, os inevitáveis conflitos vão sendo percebidos como parte do nosso desenvolvimento. Para Muller (2006),

os próprios educadores devem aprender a fazer “aulas de laboratório” a partir de conflitos que inevitavelmente surgem entre as crianças, para que elas possam perceber que essas ocasiões de oposição desempenham um papel no processo de desenvolvimento de sua personalidade (p. 91).

Por fim, compreende-se que a educação com base em estratégias de resoluções de conflitos é encontrada em documentos acadêmicos de diversos autores, como visto, sendo pertinente o prosseguimento de estudos a respeito deste assunto. Se faz importante a formação contínua do professor, quando temos a oportunidade de observar o cotidiano, trocar experiências entre pares e refletir sobre nossas ações em um cruzamento com teorias acerca do tema.



CARLEN REGINA BISCHAIN

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2010) e Comunicação Social pela Universidade Anhembi Morumbi (2003); Especialista em Psicologia Institucional e Clínica pela Faculdade de Conchas (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valeria Amorim. Afetividade no cenário da educação. In. Psicologia, Educação e as temáticas da vida cotidiana. São Paulo: Moderna, 2002.

ARANTES, Valeria Amorim. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. Educação e valores: pontos e contrapontos São Paulo: Summus, 2007.

BASSEDAS, Eulália. F. Aprender e educar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

DEVRIES, Rheta. A ética na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JARES, Xesús R., Pedagogia da convivência. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JARES, XESÚS R. Educar para a paz em tempos difíceis. / Xesús R. Jares; [tradução Elizabete de Moraes Santana] - São Paulo: Palas Athena, 2007.

LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MULLER, Jean-Marie. Não-violência na educação. São Paulo: Palas Athena, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O Cotidiano da sala de aula: compreendendo e enfrentando problemas e buscando soluções. In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Aprendizagem. Caderno de Debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. – São Paulo: SME / COPED, 2016.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. / Marshall B. Rosenberg; [tradução Mário Vilela] – São Paulo: Ágora, 2006.

SCHILLING, Flávia. Violências nas escolas: o que é possível falar, o que é possível fazer. In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Aprendizagem. Caderno de Debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. – São Paulo: SME / COPED, 2016.

ZABALLA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



O LÚDICO COMO PERSPECTIVA TRANSFORMADORA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

RESUMO: A Educação Infantil é a primeira fase do educando incluída em uma unidade escolar e precisa ser levada muito a sério, visto que a criança mostrará à sua maneira de agir perante seu educador. A proposta do artigo está em evidenciar a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem e no qual o lúdico alcança um enorme valor na formação do conhecimento por permitir a conexão perante a todos os educandos, possibilitar condições de estudo e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, preparando e despertando em relação a sua existência. O presente estudo visa mostrar como o lúdico contribui para um melhor desempenho na aprendizagem escolar, em virtude de a ludicidade deixar as aulas mais fascinantes. Muitos educadores ainda não compreenderam e nem veem a sua relevância. Evidenciam obstáculos em levar o lúdico e inserir na área educacional e acreditam na qual gera desordem, desconhecendo que tais práticas educativas permitem aperfeiçoar o conhecimento de seus sujeitos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Conhecimento; Educação Infantil; Lúdico; Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Na elaboração das ações fulcrais mediante a vida dos educandos que se desenvolve a propensão do educador à luz da inquietação em modificar o progresso educativo, no qual se tenha intenção de instruir e contribuir para a construção de conhecimentos, baseados na concepção de práticas divertidas aplicadas praticadas à área educacional.

É nesse sentido que construímos com o educando uma afetividade que facilitará o processo de aprendizado e que diminui distanciamento entre educador e educando. Assim, a escola e educadores devem acolher os sujeitos com afetividade na qual facilitará o processo ensino-aprendizagem e diminuirá o distanciamento entre educadores e alunos.

O lúdico tem o poder de transformar simples aulas, atividades pedagógicas e rotineiras, facilitando a interação entre educadores e educandos por meio das brincadeiras ou atividades prazerosas com foco educativo que permitem transformar de forma agradável os espaços de aprendizagem contrariando a visão de que esse processo é apenas um passatempo ou uma perda de tempo sem o foco educativo. (OLIVEIRA, 2012, p. 24).

A atividade lúdica começa nos primeiros anos de vida da criança. Esta atividade lúdica na qual antes se desenvolvia no seio familiar vem sendo transferida gradualmente cedo para o âmbito escolar.

Transferindo assim para as instituições o papel de ofertar além de educação e conhecimentos, proporcionar momentos na qual o infante seja capaz de praticar atividades lúdicas e consiga desse modo chegar ao seu crescimento absoluto.

O objetivo é de evidenciar como o lúdico contribui para educar globalmente e se concretiza em diferentes espaços e não somente nas esferas de ensino.

A justificativa é de se perceber na qual atualmente inexiste uma observação comovida referente ao lúdico, inúmeros educadores até esse momento o olha como uma perda de tempo e algo que precisa de muita dedicação e envolvimento de quem conduzem.

Desta forma, para que na área de ensino, ocorra uma aprendizagem satisfatória é necessário na qual o educador em sua atuação saiba considerar o perfil social, físico, cognitivo e emocional de seus educandos, para promover uma relação de troca e confiança, na qual poderá realizar um trabalho sério e comprometido pautado na liberdade de expressão.

DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

MATOS (2013, p. 16) afirma que o desenvolvimento infantil se acentua de zero a três anos quando há grande transformação e desenvolvimento cerebral e, portanto nessa fase é essencial investir no educando.

Torna-se importante, considerar o processo de neurodesenvolvimento infantil para criar propostas com real embasamento teórico para a primeira infância. O desenvolvimento

das redes neuronais dá futuramente suporte a aprendizagens escolares em seus aspectos mais importantes, vivenciando experiências concretas. (MUNIZ, 2014, p. 26).

Essa preocupação se fundamenta aponta BUENO (2010, p. 18) porque, muitas vezes, o que se rotula como hiperatividade infantil é apenas a manifestação de uma absoluta necessidade de movimento, para pleno desenvolvimento do córtex cerebral ou da medula cérebro-espinhal do estudante.

Para ALVES (2010, p. 12) é na pré-escola que o aluno recebe uma alimentação equilibrada, atenção para com as suas necessidades básicas e recreação, o que para esse autor, deve ocorrer num entrelaçamento de ações, que permitem um movimento contínuo.

Para que aconteça a construção do conhecimento, é essencial que o educador esteja atento aos dados oferecidos pelos pais e também perceba os sinais emitidos pela criança.

Dessa maneira, o educador estará provendo o ambiente na qual trabalha com todos os recursos necessários, para desenvolvimento do seu psiquismo e para sua integração em um mundo mais amplo. Dessa maneira, os pais conseguem dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola, acompanhando o educando nos primeiros dias de sua inserção na escola. (ANGOTTI, 2011, p. 32).

Forma-se, assim, uma rotina infantil que auxilia nos momentos de adaptação, tanto dentro da escola como na educação ativa. Para tanto, é importante perceber a maneira pela qual os pais colaboram para que esse enriquecimento ocorra.

Referentes aos educandos nos períodos escolares devem estar se sentindo amados, protegidos e cuidados, para que seu desenvolvimento se faça de maneira o mais harmoniosa possível. Nesse contexto, esse educador entendia que o educando nos Jardins da Infância deveria ter livre acesso aos brinquedos, aos materiais diversificados, sempre em contato com a natureza, desfrutando de uma educação muito especial. (BITTENCOURT, 2014, p. 32).

Segundo ROSA (2010, p. 28), o educando age como produtor de seu conhecimento, a partir do momento que toma decisões e que aprende a pensar por conta própria.

Nessa perspectiva, entendem-se segundo MATOS (2013, p. 22) que é na educação infantil algumas das atividades educacionais devem suceder na forma de brincadeiras e atividades lúdicas.

O entretenimento é visto por autor KISHIMOTO (2011, p. 24), como a sinalização de uma personalidade saudável, dotada de uma imaginação fértil plenamente disposta a agir.

Segundo OLIVEIRA (2012, p. 32) o educador pode avaliar o grau de dificuldade e desafio que o brinquedo apresenta, observando se este possui o potencial de levar à cooperação criativa culminando num efetivo desenvolvimento cognitivo.

Como benefício às atividades lúdicas nas quais auxiliam na colaboração, na aceitação do outro e com isso ocorre quando as atividades são oferecidas aos educandos de idade pré-escolar são agradáveis, ou representam acontecimentos nas quais

denotam a sua prática, na qual o educando ainda não pode alcançar. Por isso, é essencial se atuar com jogos. Por intermédio dos jogos, o educando explica o real e o seu próprio "eu". (BUENO, 2010, p. 24)

Assim, ao brincar de boneca a criança desenvolve a representação de uma situação que potencialmente viverá, desse modo, está fomentando ações por intermédio das práticas de socialização que possivelmente darão sentido as suas futuras vivências. As atividades lúdicas demandam benefícios didáticos, posto que toda atividade ao se transformar em brincadeira faz surgir interações interessantes aos estímulos sociais.

ANGOTTI (2011, p. 44) demonstra também que os educadores evidenciam facilidade para resolver obstáculos no momento em que os educandos apressentam alguma dificuldade de aprendizagem e é por intermédio de atividades educacionais envolvendo brincadeiras na classe ou no pátio que essas dificuldades desaparecem.

Quando o educando na fase pré-escolar se encontra em um ambiente comprometido com o seu desenvolvimento afirma MATOS (2013, p. 32) ele passa a respeitar seus desejos em atividades educacionais divertidas, ao contrário de ficar preso perante inúmeros intervalos de tempo, transforma-se em sujeito no processo, portanto, alegre, protagonista e feliz.

As brincadeiras facilitam a aprendizagem para o educando pré-escolar, e que o educador que é o facilitador da aprendizagem cria um ambiente propício à aquisição de autonomia. Ainda que, toda atividade dada deve ser valorizada socialmente, para acontecer em um processo dinâmico e criativo. (CUNHA, 2009, p. 22).

O homem é o único ser na história da humanidade que é político, cívico e social, dotado de linguagem. Ela envolve o ser humano, permitindo a sua comunicação com o mundo, separando os seus sentimentos de seus pensamentos.

A linguagem serve, sobretudo, para que o homem possa organizar suas concepções e por meios delas dar sentido aos sentimentos mostrando-se capaz de projetar as imagens do seu mundo interior.

Assim a linguagem deve ser compartilhada entre pais, educadores e educandos, numa relação dialógica nas quais palavras são ideias, formam conceitos, se mostram como expressão do pensamento. Os educadores ao utilizá-las demonstram para os educandos que elas nascem por imitação de gestos e sons, sejam eles da natureza, dos animais. (SALLA, 2010, p. 48).

Na escola infantil essa relação ocorre mediante a mímica ou a pantomima, os contos de histórias e as atividades que causem interesse ao aluno nas quais ele possa externar suas emoções.

Assim, a linguagem no entendimento de ALVES (2010, p. 26) pode ser manifestada no canto ou na poesia, por meio da imagem corporal sensorial ou motora. Ler e escrever são momentos em que sinais e símbolos tomam forma e adquirem sentido lógico e essa emoção deve ser compartilhada com os pais.

Isso é importante ressalta ROSA (2010, p. 34), porque a palavra oferece uma forma

de se conhecer e travar relacionamento com o mundo envolvendo fatores socioculturais, psicológicos, linguísticos e físicos proporcionando uma maneira do educando estar e ser no mundo, ou seja, favorecendo o desenvolvimento intelectual e social, em uma ação combinada entre os pais e educadores.

Dessa maneira, à medida que os educandos percebem que são possuidores de um imenso elenco de formas de comunicação, que vão desde os gestos fisionômicos, até a imitação dos sons que lembram ruídos da natureza, elas começam a desvendar o mundo, interagindo com a escrita, dominando a tecnologia, encontrando meios de expressar seus sentimentos e desejos. (GOLEMAN, 2006, p. 18).

Os professores de crianças em fase de desenvolvimento ao elaborarem as atividades colhem dados dos pais em reuniões escolares com relação a personalidade, família, humor, relação parental, que servirão como perte de um método para que se possibilite alcançar as metas e desenvolver em aula atividades, que facilitem o processo de aprendizagem.

Além disso, oferecer ao estudante a capacidade de enfrentar os problemas que possam surgir no cotidiano e mediante o trabalho de sonorização que envolve o uso das palavras, ditas ou em músicas, articulando suas percepções com a imaginação interligando ideias e conceitos, muitas vezes transformando a realidade e resolvendo conflitos. Por esse motivo, deve partir do educador os estimulos motivacionais ao sujeito em desenvolvimento.

Estimular a motivação que é inata aos educandos na exploração da tecnologia que se encontra ao seu redor (brincar no computador) constrói a competência dos educandos pequenos. Isso ocorre porque quando está brincando, o educando cria episódios fantasiosos nos quais se age de modo que se vive atuando no universo dos crescidos. (FRIEDMANN, 2012, p. 26).

O conhecimento inteligente desenvolve-se, pois a aquisição da linguagem e do pensamento caminham juntos auxiliando o sujeito em formação a enfrentar suas dificuldades e medos.

A inteligência trabalha com os dados que a percepção, a imaginação e a memória lhe ofertam. Ela se ocupa com as informações recebidas, as processa e reconstrói quantas vezes forem necessárias.

Nesse contexto, pais e educadores comenta ROSA (2010, p. 46), têm papéis predominantes na socialização e na construção do pensamento, sabendo como o educando se expressa e, se faz entender, resolve seus enigmas e apreende a realidade que o rodeia, construindo suas teorias e seus mitos.

São sensações variadas ressalta MALUF (2012, p. 38) nas quais a tristeza, a raiva, a angústia e o medo estão evidenciados e esses materiais podem ser expostos, explorados e trabalhados.

Os contos de fadas, os livros de histórias ressalta OLIVEIRA (2012, p. 38) demonstram como é estar separado das pessoas que são importantes, dão oportunidades ao educando falar, discorrer sobre seus sentimentos e com o mundo escolar, assim como, com a sociedade externa.

O exemplo de pais e educadores

serve de modelo para que a criança possa construir relações firmes, sólidas na sua vida. Nesse contexto a escola contribui de modo decisivo considerando costumes familiares, as normas de higiene, ritos de convivência colocando-os como objetos sociais de conhecimento, tratando-os como conteúdos da mesma natureza como se tratam língua portuguesa e matemática.

Como o educando apresenta uma dificuldade no período de adaptação na escola que interfere em sua aprendizagem, a preocupação do educador, é mediar à aprendizagem e não cercear sua criatividade, sua sede de saber. Compete-lhe fugir da memorização mecânica, desvendar a ideologia que está escondida nos textos e temas trabalhados, fazer a ponte entre a cultura, o educando e seu ambiente familiar. (CUNHA, 2009, p. 38).

Nesse contexto, trabalhar a oralidade não prescinde de um trabalho efetivo realizado pelo educador que se debruça sobre o mundo do seu educando e o transforma. Portanto, é necessário que a escola seja essencialmente lúdica, todo seu espaço voltado para dar ao educando a oportunidade de construir sua identidade, suas estruturas cognitivas.

Qualquer tipo de brincadeira, sem uma técnica particular na qual não estão contidos símbolos ou regras se transformam apenas em exercícios. Neste rol estão incluídas as repetições de ações físicas como pular corda, rodar um aro de pneu, rodar bambolê entre tantas outras atividades que ele denomina de jogo de exercício. (KISHIMOTO, 2011, p. 44).

Os educandos podem ser combinados pelo educador com atividades educacionais, como fazer perguntas pular, contar histórias e outras atividades que sejam agradáveis aponta BITTENCOURT (2014, p. 52) levando o aluno a se habilitar em brincadeiras mais complexas que se desenvolvem e ganham diversidade em aula, além de levar a criança a se divertir com os colegas.

Em classe é preciso que todos os agentes envolvidos sejam vistos a partir das relações que conseguem estabelecer com os colegas, dos vínculos que fundamentam com seu grupo familiar, visto que é muito grande a interferência dos aspectos afetivos e emocionais em seu desenvolvimento e em sua socialização, de maneira precisa e sem barreiras.

Observando o comportamento relacional dos educandos, o educador bem informado e capacitado estará apto a auxiliar que o educando esteja necessariamente superando a dicotomia existente entre a língua e a fala, em especial porque o ato da fala é uma produção social que acaba sendo muito marcada pela ideologia subjacente ao sistema. (MALUF, 2012, p. 56).

Já que o desenvolvimento das matérias que compõem o currículo deve ser concebido não mais linearmente, e nem por disciplina, mas sim de uma maneira espiral, em uma crescente ordem, sobretudo visto por intermédio das interações que possibilita em classe.

Pode-se ressaltar a importância do bom entrosamento entre a família e o educador na interação que também se estabelece entre o educando e a escola.

A contar do instante na qual os pais se separam de seus filhos na porta da escola ou que sentem necessidade de acompanhá-los até o interior da sala de aula está se formando um elo socializante que envolve pais, educadores e o educando. Essa união será vital para a integração do educando, para a construção de sua identidade e para a fundamentação da arquitetura de valores que estará conduzindo suas ações pela vida a fora. (SALLA, 2010, p. 64).

Todavia, torna-se importante que pais e educadores estabeleçam um vínculo harmonioso de cooperação, nas quais as ações se complementem no entendimento, porque, dessa maneira o crescimento mental e social do educando se processa sem traumas e sem divisões desnecessárias.

Então se tem como essencial trabalhar esses vínculos de modo a construir entre a escola e a família uma ponte que favoreça o aprendizado infantil.

Quando a família e o educador entendem a importância das atividades lúdicas eles demonstram, respeitar a criança, e seu processo de desenvolvimento e de aquisição de conhecimento. Com isso, fica mais fácil para o educando construir o seu saber e suplantar as barreiras naturais que encontra em sua escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, portanto que é mediante a conexão do educando ao meio que o circunda que se desenvolvem os mecanismos de modificação das estruturas cognitivas, bem como a ampliação do conhecimento lógico e formal. Essa é uma ação que se complementa no espaço social da escola, mas que teve seu começo no grupo familiar. Por isso educador e pais têm a tarefa de observar o que pode prejudicar o trabalho de inserção social do sujeito.

Um dos aspectos mais importantes na aprendizagem é a verificação dos níveis de utilização dos conteúdos, contar com as brincadeiras e os jogos para que o educando interaja harmonicamente com o conhecimento.

Entendo que, desde a pré-escola há necessidade de agilidade do período, e da atividade educacional, com um respeito maior aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos. Vejo que isso favorece um entendimento melhor com a família e permite uma organização da escola voltada para a real construção do conhecimento das crianças.

Por isso, acreditamos que o espaço de aprendizagem na escola não se restringe apenas à atuação do educador na classe escolar, visto que percebemos que ele abrange caminhos que englobam a família e todos os grupos sociais nos quais convive ou interage por meio de brincadeiras ou em conversas informais.

Esse caminho é percorrido não apenas quando estimula a inteligência prática ou instrumental, porém, especialmente, quando o educador faz uso da inteligência teórica, abstrata, usando como veículo a linguagem estimulando o educando a pensar. Mediante a sua ação, educadores e pais auxiliam a realização do conhecimento de mundo com recursos, como a brincadeira, a conversa.

Elas servem para reforçar as palavras de simpatia e de acolhimento à insegurança infantil e também auxiliam a adaptação do educando no ambiente das escolas; educadora e pais precisam entender a ação de atividades lúdicas na educação infantil, neste caso, favorecem o percurso escolar da criança e auxiliam a superar dificuldades de convivência e de aprendizado.

Acredito que esse entendimento é essencial ao educador, seja ele da pré-escola ou do ensino fundamental, porque o educando é único e merece receber o melhor em matéria de aprendizagem.



CARMEN ROSA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia
pela Faculdade UNG em 2005
Professora de Ensino Infantil e
Fundamental na Rede Municipal
da Prefeitura de São Paulo/SP,
escola EMEI Coronel Walfrido de
Carvalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D. SOMMERHALDER, A. Lúdico, infância e educação escolar: (desencontros). Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, v. 4, n. 2, p. 144164, nov. 2010.

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. de. (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010.

BITTENCOURT, R. N. O lúdico para questionar. São Paulo: Filosofia Ciência & Vida, ano VII, n° 82, 2014.

BUENO, Elizangela. Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. Londrina – PR, 2010.

CUNHA, NYLSE HELENA DA SILVA. A brinquedoteca brasileira. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERRAZ, B. Quanta coisa eles aprendem! Revista Nova Escola, São Paulo, v. 1, n .231, abril, p.42-50, 2010.

FRIEDMANN. Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. 1ª Ed. São Paulo; Moderna; 2012.

GOLEMAN, DANIEL. Inteligência Social: o poder das relações humanas. São Paulo: Campus, 2006.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. Jogos, Brinquedos e a Educação. (Org). 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

MALUF, A. C. M. Brincar: Prazer e aprendizado. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

MATOS, M. M. O Lúdico na Formação do Educador: Contribuições na Educação Infantil. Cairu em Revista, v. 2, n. 2, p. 133-142, jan. 2013.

MUNIZ, IANA. Neurociências e os exercícios mentais: estimulando a inteligência criativa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

OLIVEIRA, V. B. (Org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROSA, SANNY S. DA. Sobre brincar e ensinar. IN: ROSA, Sanny S. da. Brincar, conhecer, ensinar. São Paulo: Cortez, 2010.

SALLA, F. Identidade e autonomia-Pré-escola. Revista Nova Escola. São Paulo, n.238, p.43-45, dez. 2010.



O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A matemática na educação infantil é parte indissociável do todo como educação da matemática em toda a vida escolar e, por isso, apresenta pontos em comum com o que os alunos precisarão aprender posteriormente. Deste modo, a manutenção do desejo e do interesse pela matemática entre os alunos de quatro e cinco anos está relacionada ao atendimento de suas necessidades atuais e não de uma matemática que seja vista prioritariamente como preparação para o futuro, isso porque a criança, desde o seu nascimento, está imersa em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante, cabendo à Educação Infantil um papel e grande importância nesta etapa no processo de ensino e aprendizagem na vida do aluno.

Palavras-chave: Matemática; Educação; Infantil; Ensino.

INTRODUÇÃO

Desde a primeira infância, quando a criança ainda é um bebê, ela já começa a conviver com conceitos matemáticos, desde geometria, quando consegue a identificar a diferença visual entre um circulo e um quadrado, até álgebra, quando inicia sua noção de quantidade, sejam de brinquedos, de pessoas entre outros exemplos.

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado, as necessidades da própria criança de construir conhecimentos que nos incitam aos mais variados domínios do pensamento e, por outro, corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

Cabe ao profissional de educação infantil, mesmo que não seja um grande dominador das ciências exatas, aproximar-se das noções básicas da matemática para, no mínimo, levar seus alunos tenham prazer em estudar a matéria, sem se traumatizar com a falta habilidade com os seus conceitos.

O objetivo geral deste artigo é compreender a importância do estudo de noções básicas de matemática pelos professores que atuam na educação infantil e como este estudo pode ser sistematizado.

O objetivo específico é explicar as teorias e identificar as técnicas de como ensinar matemática para a educação infantil de modo lúdico e adequado levando os alunos a gostarem de matemática.

A justificativa para o tratamento do tema é a importância do desenvolvimento do raciocínio matemático desde os primeiros anos da vida escolar para que estas habilidades sejam cada vez mais desenvolvidas ao longo da vida escolar do aluno.

O problema é que nem todos os profissionais da educação dominam ou se interessam em dominar o assunto sentem-se inseguros para introduzir o assunto em seus planejamentos pedagógicos, especialmente por falta de preparo e estímulo para tratar da matéria. Todavia, importante salientar que estas dificuldades devem ser superadas com a busca de conhecimento e novas experiências por parte do docente.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É importante, desde os primeiros contatos do aluno com a escola, seja na Creche ou na Educação Infantil, cuidar para que o aluno familiarize-se com a matemática e seus conceitos, tanto para iniciar o desenvolvimento do seu raciocínio matemático, mesmo que de forma insipiente, além fazer que a criança descubra e sinta o prazer em se relacionar com a matéria, geralmente tão temida por aqueles que não passaram por este processo de iniciação.

Nos primeiros contatos com esta matéria, com especial atenção à Educação Infantil, a criança tem a oportunidade de aprender conhecimentos que será de grande valia para toda aa vida.

Não somente com relação á matemática,

mas todo o conhecimento que circula o cotidiano do aluno deve ser uma preocupação para a Escola. É fácil perceber que a principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. É importante que os conteúdos correspondam aos conhecimentos gerais das crianças, a seus interesses e necessidades, além de desafiar sua Inteligência. (FRIEDMANN, 2012, p. 45)

Para isso, a Escola deve utilizar as a bagagem que a criança já possui como ponto inicio e assim continuar durante o ano letivo, para que a criança tenha a oportunidade de perceber a construção do conhecimento. Nesse momento que a criança obterá o alicerce de sua no aprendizado da Matemática, descobrindo, com sua própria intuição e raciocínio como este conhecimento é essencial.

Como a educação é um momento de descoberta, o objetivo é mais apresentar à criança como a matemática já se encontra em seu cotidiano e o modo como ela já relaciona com alguns conceitos da , matéria , de forma lúdica.

Ao visitarmos o documento publicado pelo Ministério da Educação e que informa as diretrizes curriculares para o ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular, encontramos estas orientações de forma clara e explicita. Podemos verificar que é pensamento oficial que a criança convivem, desde cedo, com experiências que remetem aos conceitos matemáticos e nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais) que igualmente aguçam a curiosidade (BRASIL, 2018 , p. 41).

A tarefa, reconhecemos que nada fácil, do professor é criar e manter essa curiosidade aguçada para que o próprio aluno tenha a iniciativa de buscar mais e maiores conhecimento na área dos números e em todas as matérias relacionadas à exatas.

O mesmo documento indica quais os conceitos devem ser trabalhados com as crianças na educação infantil, que são “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 40), conceitos estes que a criança tem condições de descobrir por si só a sua existência e, com o auxílio do professor, relacionar estas descobertas na solução de problemas ou na construção de outros conceitos.

Corroborando com este pensamento, verificamos que o documento chamado Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, também conhecido como RCNEI, confirma que assim, deve-se ter claro que alguns conteúdos conceituais são possíveis de serem apropriados pelas crianças durante o período da educação infantil. Outros não, e estes necessitarão de mais tempo para que possam ser construídos. Isso significa dizer que muitos conteúdos serão trabalhados com o objetivo apenas de promover aproximações a um determinado conhecimento, de colaborar para elaboração de hipóteses e para a manifestação de formas

originais de expressão. (BRASIL, 1998, p. 50)

Assim que confirmamos que o objetivo do ensino da matemática na educação Infantil, assim como o ensino de qualquer outra matéria de aspecto conteúdista e cognitivo, não é alcançar o pleno domínio desta matéria pelo aluno, mas sim reconhecer a presença dos conceitos em suas vivencia diária e realizar a apresentação inicial de alguns conceitos, com a utilização da própria experiência do aluno.

No momento em que se fala de Matemática, logo nos vêm à cabeça as noções de quantidades e cálculos, mas a matéria trata muito mais do que isso. Desde a nossa primeira infância convivemos em um mundo em que utilizamos a Matemática da forma mais natural possível: desde a contagem do número de brinquedos até as próprias brincadeiras com jogos que exijam raciocínio lógico.

Importante salientar que, quanto mais cedo as crianças tomarem contato com os conceitos matemáticos, existe uma probabilidade maior que este aluno tenha um melhor desempenho no futuro, quando estiverem no Ensino Fundamental e Médio e por isso serem obrigados a enfrentar uma Matemática de forma mais complexa.

Diante de todos esses benefícios que a compreensão da Matemática nos proporciona, é necessário uma reflexão sobre o método de ensino da matéria utilizado pelos professores. Para algumas crianças que não tiveram contato com o conhecimento de forma espontâneo e gradual, a Matemática transforma-se em um tormento em toda sua vida escolar.

Por isso, entendemos que há um equivoco em ensinar Matemática por meio do simples ato de memorizar e repetir conceitos, na qual o aluno não entende a lógica e o raciocínio envolvido, o poderia trazer maior curiosidade e prazer ao estudar. É por este motivo que o RCNEI (1998) ensina que a prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc.

Fica evidente que professor deve conhecer a importância da brincadeira e da vivencia do aluno para o ensino da matéria.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO LÚDICO

A utilização dos conceitos da Ludopedagogia no ensino da matemática na Educação Infantil, além de trazer uma maior dinâmica para a aula, faz com que os alunos tenham maior interesse em aprender, pois existe a possibilidade deles se identificarem as brincadeiras e jogos, garantindo maior participação nas aulas.

Na fase da Educação infantil, a criança ainda está desenvolvendo a capacidade de atenção e as brincadeiras auxiliam nesse processo, pois as crianças possuem um grande interesses pelas atividades relacionadas com o seu próprio mundo por meio da brincadeira. Segundo Friedmann

"brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens" (2012, p.47)

Podemos então concluir que a brincadeira pode ser um poderoso instrumento para o ensino da matemática na Educação Infantil, pois a utilização atividades lúdicas ajudam a promover o interesse de cada aluno tornando-o capaz de entender com uma maior clareza as atividades efetuadas na escola, diminuindo a diferenças entre alunos em relação ao aprendizado.

Toda a criança tem, em princípio, a capacidade de aprender qualquer conceito pertinente à sua idade de uma maneira totalmente interessante, e por isso os jogos deve ter uma utilização estratégica em sala de aula. O professor deve ter em mente no momento do planejamento de aula que "o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral." (KISHIMOTO, 1998, p. 51)

Por este motivo, ao ministrar as aulas de Matemática por meio dos jogos, o professor deve ter em mente a importância da intencionalidade presente nas brincadeiras e levar isso em conta no momento do planejamento de sua aula, cuidando para que as brincadeiras não se transforme em mero lazer, sem o correto tratamento de conteúdos e das habilidades.

Sendo assim, os professores devem estar devidamente preparados para essa estratégia de ensino utilizando brincadeiras dirigidas. A capacidade do professor de atuar no magistério de modo lúdico é um processo que precisa ser pacientemente lapidado. Além disso, exige uma participação docente de forma franca, criativa e crítica. O professor deve atuar de forma inteira e verdadeira, "não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial facilmente identificada pelos alunos." (KISHIMOTO, 1998, p. 122).

Quando o professor realmente leva à sério o planejamento e a condução da aula de matemática, o aluno passará a ver o mundo em que vive de uma maneira diferente, além mudar o seu olhar com relação à matéria e o conteúdo. Ficará evidente ao professor e ao aluno, mesmo o pré-escolar "o fato de ver a matemática como um meio de compreender o mundo, de esclarecer um fenômeno, como um tipo de conversão ou empreendimento na qual mesmo uma criança, pode tornar-se significamente envolvida." (GARDNER, 1994, p. 144)

Todavia, não existe forma mais eficiente da criança compreender o mundo à sua volta que não seja por meio da ludicidade, ou seja, da brincadeira.

O ato de brincar pode ser considerado o ato de imaginar uma situação real, exercer o papel de alguém ou de algo que deseja. Cada criança, em suas brincadeiras, cria seu próprio mundo, isto é, cria uma realidade na sua imaginação com formatos mais agradáveis e conveniente para ela.

Olhando desta perspectiva, é brincando que criança explora uma variedade de experiência no decorrer de cada situação, ou seja, a criança brinca de acordo com sua realidade e as suas vivências

diárias. Por isso o brincar na escola tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem. Todavia, ainda hoje, alguns professores ao realizar a prática docente acreditam que o brincar existe apenas para trabalhar a coordenação motora, como o correr, entre outros.

De outro modo, o trabalho da matemática por meio das brincadeiras é algo bastante prático e factível. No cotidiano da sala de aula o Docente deve perceber que a entrada no mundo da matemática ocorre quando a professora sabe como encaminhar a criança para brincadeiras em que se vai descobrindo o significado dos números. O aluno ingressa no mundo matemático pelo uso do corpo no espaço, pelas experiências que realiza com objetos. Crianças maiores já vão medindo a sala com cabo de vassoura, de braços abertos ou com as palmas da mão, fazendo marcas de números, assim vão compreender o significado de tamanho e quantidade. (BRASIL, 2012, p. 35).

Deste modo, aprendemos que existem várias estratégias que podem ser utilizadas pelo Professor, em sala de aula, para estimular a aprendizagem da matemática por meio do lúdico.

Uma destas estratégias é a utilização dos jogos. O jogo é uma atividade física ou mental que tem valor de formação, contribuindo para a interação social com os demais indivíduos, estimulando o respeito ao próximo, a solidariedade, a cooperação e o valor às regras, além de possuir a "finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos." (KISHIMOTO, 2000, p. 80).

Existem vários tipos de Jogos, que geralmente são classificados como os que promovem "o exercício, o símbolo, ou a regra" (FRIEDMANN, 2012, p. 29). Todos estes têm sua importância na estratégia do ensino da matemática, porém vamos dar um maior enfoque ao Jogo de Regras, por possuir um maior potencial de exploração no objetivo trazido por este artigo.

O jogos de regra caracterizam-se pelas relações sociais ou interindividuais. São uma regularidade imposta pelo grupo e sua violação constitui uma falta.[...] São combinações sensório-motoras ou intelectuais com competição e cooperação entre os indivíduos, regulamentados por um código transmitido de geração em geração ou por acordos momentâneos. (FRIEDMANN, 2012, p. 36).

Os professores devem lembrar-se de passar aos alunos a importância do cumprimentos das regras e, deste modo, o jogo só pode começar no momento em que todos os jogadores conseguirem compreender os significados das regras e da cooperação.

Ao tomar contato com as regras por intermédio do jogo, desde a primeira infância, a criança cresce aprendendo o sentido e os valores de convívio social, compreendendo a diferença entre o certo do errado. Além disso, os conceitos matemáticos podem ser trabalhados e construídos de forma prazerosa.

A PRÁTICA DOS JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Muitos são os jogos que podem ser utilizados na prática do ensino da matemática, desde os jogos de encaixe para iniciar a criança nos conceitos de figuras geométricas, até os painéis com datas de aniversários e medidas (peso, tamanho, por exemplo), o que interage os conceitos da matéria com a própria vida do aluno, também são excelentes opções de atividades para o professor trabalhar com as crianças. Sem se esquecer da música que é uma atividade essencial a Educação Infantil, pois desenvolve o ritmo, memorização e sequência por meio das letras, além de trabalhar a expressão corporal.

De forma resumida, o objetivo prático do ensino da matemática para a Educação Infantil deve ser: aproximar a criança de algumas noções matemáticas presentes na sua vida diária, como contagem, reconhecimento e valorização dos números, além de comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema m que estejam envolvidos quantidade, espaço físico e medida.

Por isso, vamos propor algumas brincadeiras que, além de transmitir e solidificar os conceitos acima, podem dar ao aluno a confiança em suas próprias estratégias e em sua capacidade de lidar com situações matemáticas novas, usando os conhecimentos que ele já possui e talvez nem tenha consciência disso.

Espera-se que a criança saiba lidar com os números, como por exemplo a contagem, além de ter a capacidade de resolver problemas utilizando as operações matemáticas básicas. Para trabalhar com os números e os sistemas de numeração, propomos a tradicional brincadeira de Amarelinha.

A amarelinha é uma brincadeira de fácil realização. Consiste em a criança jogar um pedrinha no chão, começando pelo número 1(um). Não pode por o pé no quadrado que estiver com a pedra, pulando-o e seguindo até chegar o último. Na volta, deve pegar a pedra e se errar o pulo ou pisar na linha ou ainda se a pedra cair fora ou na linha do desenho, a criança perde sua vez. (FRIEDMANN, 2012, p. 83).

Essa brincadeira trabalha naturalmente o conceito de sequencia numérica, ordem das grandezas numéricas, além de proporcionar a noção espacial, como começo, meio e fim de uma figura.

Outro conceito a ser trabalhado é o de grandezas e medidas. Esses conceitos já requer um senso e um raciocínio mais elaborado, por isso a brincadeira para tratar deste assunto pode ser um pouco mais elaborado também.

Para isso, sugerimos a brincadeira das construção da perna de pau e para esta brincadeira será a necessária a ajuda de um adulto pois envolve a utilização de ferramentas como martelo e prego para pregar dois blocos de madeira à duas ripas de madeira e determinada medida.

As medidas devem ser efetuadas pelos alunos para entender que tanto o bloco quanto ripa devem ser da mesma medida, pois caso contrário a perna de pau não funcionará direito e o bloco serve de pedal ou

apoio para o pé. As alturas das pernas de pau variam de acordo com a habilidade de quem as vai usar. Para os iniciantes, os pedais são colocados a uma altura de mais ou menos vinte centímetros do solo. À medida que vão ficando mais destros, vai se aumentando a altura. (FRIEDMANN, 2012, p. 139).

Os conceitos de grandezas e medidas entram no jogo tanto na construção como durante a brincadeira, e é por intermédio das grandezas e medidas que a criança compreenderá muitos conceitos matemáticos.

Além desta brincadeira mais elaborada, s crianças podem ter contato com alimentos quentes e frios e assim desenvolver a noção de temperatura, entre outras medidas.

Para trabalhar espaços e formas, nada mais interessante do que olhar para a tradicional atividade com desenho e massa de modelar, com grande espaço para explorar estes dois conceitos, pois as crianças podem representar diferentes figuras.

Não importa qual a estratégia e qual o conceito matemático que o professor irá tratar em sala de aula, o fundamental é que o professor tenha a sensibilidade de perceber o aluno como realmente ele é: uma criança. Portanto, é preciso se envolver no seu mundo de imaginação e fantasias e desenvolver atividades lúdicas tornando o aprendizado natural como o brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve a intenção de mostrar que o ensino da matemática na Educação Infantil é essencial e é nesta fase que as crianças desenvolverão conceitos importantes dos quais utilizarão ao longo da vida. Ao aprender, mesmo que os conceitos básicos da Matemática, o aluno terá uma melhor formação e desenvolvimento, tornando-se um ser independente e com facilidade para se expressar e com capacidade de solucionar seus problemas e obstáculos.

Ainda a primeira infância aprendemos a contar nossa idade ou integrantes da família, memorizar regras de jogos, entre outros exemplos. Porém, o ensino da Matemática é um fato que nos acompanha desde cedo e se não for apresentada da forma correta pode causar alguns traumas.

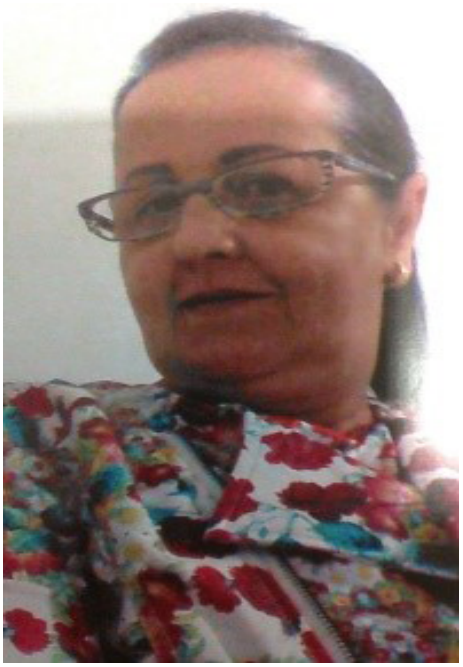
A prática corrente transparece que ensinar Matemática por meio da memorização e repetição é um erro, pois os alunos não entendem a lógica e apenas decoram o que torna a matéria desinteressante.

O lúdico exerce um papel fundamental e merece especial atenção dos docentes que trabalham com Educação Infantil. Como o auxílio de brincadeiras e outras atividades lúdicas como o jogo, a criança descobre o mundo ao seu redor e a si mesma, desenvolvendo sua socialização, memorização, imaginação, noção de tempo e de espaço, raciocínio lógico, além de aspectos sociais e emocionais.

Com a utilização das brincadeiras e da imaginação o aluno compreende com mais eficiência o mundo que o cerca, e assim pode aceitar e explorar melhor sua realidade.

Todavia, o docente que pretende se utilizar deste método deve ter em mente que os jogos e brincadeiras utilizados para o fim do ensino da matemática devem ser bem elaborados

e dirigidos, com finalidades pedagógicas e intencionalidade e para isso deve-se se preparar e se interessar verdadeiramente pelo assunto, para que esse interesse seja naturalmente transmitido aos seus alunos.



CLAUDIA BORGES MORENO

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos em 2003;Especialista em Direito Aplicado à Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Brinquedos e Brincadeiras na Creche: Manual de Orientação Pedagógica. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: 2018

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

GARDNER, Howard. A Criança Pré-Escolar: como pensa e como a escola pode ensina-la. Porto Alegre: Artmed Editora, 1994.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.



ESCOLA E FAMÍLIA UMA PARCERIA NECESSÁRIA À LUZ DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

RESUMO: A pesquisa visa trabalhar e compreender as questões da Gestão Democrática e a delinear a parceria da família e escola, sobre o olhar desta democracia no espaço escolar. Buscou-se compreender como essas relações se dão no espaço da educação, e quais os mecanismos presentes no dia a dia escolar que permitem essa participação. As suposições nortearam a pesquisa, e no decorrer do processo, foram surgindo indagações que foram traçando o caminho a ser percorrido. Como questões sobre a família na contemporaneidade e suas novas formações, questões de gênero, e como a escola deve lidar com esses assuntos. A pesquisa de deu de forma bibliográfica, utilizando como instrumento metodológico, análise de obras já publicadas. Analisando os dados, percebeu-se que a parceria entre família e escola vem se tornando instrumento para luta de direitos, dentro do ambiente da educação, e ferramenta importante para melhoria na qualidade de ensino, buscando avanços para a gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Família; Escola; Parceria; Participação.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa discutir as questões sobre a Gestão Democrática dentro do espaço escolar, no sentido de se perceber como esta acontece, e como um Gestor considera uma Gestão que visa a participação de todos nas tomadas de decisões.

Democracia, segundo o Dicionário Online de Português, significa governo em que o poder é exercido pelo povo. Regime que se baseia na ideia de liberdade e de soberania popular; regime em que não existem desigualdades e/ou privilégios de classes (...) logo, democracia compreende a participação efetiva de todos.

Trazendo para o espaço da educação, a democracia na escola, ou designada Gestão Democrática, é uma questão a ser analisada e compreendida, pois tem papel importante na aprendizagem do aluno. E nela o sentido de participação está ligado diretamente à participação de pais e comunidade no ambiente escolar.

Pensar em participação da família na escola, não é um assunto novo, pois se remete a recordar as vivências e experiências escolares memorizadas, em que os professores sempre ressaltavam da importância dos pais estarem presentes na escola nos dias de reunião. Mas o artigo busca aprofundar a participação como algo para além de festas e reuniões bimestrais, é um estudo sobre a efetiva participação dos pais no que diz respeito à tomada de decisões e resolução de problemas dentro de espaço, que é um espaço público, e na qual os alunos passam um terço de seu tempo no dia.

Buscou-se compreender como um gestor/diretor compreende essa participação dos pais na escola no âmbito da gestão democrática, e como essa participação ocorre no dia a dia, e qual sua importância para a melhoria na qualidade de aprendizado dos alunos.

A pesquisa se delineou em torno sobre as concepções de Gestão Democrática e Parceria entre Família e escola, e foi-se acrescentando outros temas pertinentes a essa discussão, que não podem se dissociarem desses pontos principais, como A família na contemporaneidade e suas novas formações, questões de gênero e relação com a escola. Não se pode falar da parceria entre família e escola, e da sua participação democrática na educação, sem pensar quem são as famílias? Como são formadas?

Para contextualizar a pesquisa, utilizou-se de apontamentos e conceitos de vários autores, que nortearam a pesquisa, e deram base para concluir os estudos. Entre eles, BASTOS (2002), SAVIANI (2000), PARO (2000a; 2000b; 2002a; 2002b; 2002c), SPOSITO (2005). Autores esses que trazem conceitos e reflexões sobre a Gestão Democrática e a participação da família na escola.

GESTÃO DEMOCRÁTICA - CONCEITUANDO

Inicia-se buscando entender a gestão democrática e sua relação com a família na contemporaneidade, vamos debruçar sobre o conceito de gestão democrática da escola

tendo em vista a participação da comunidade. Sabemos que Gestão democrática se faz na prática, mas o que é realmente gestão democrática?

A Gestão Democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva da escola, e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares. (BASTOS, 2002, p.8)

Partindo destas questões, Gestão democrática é um direito que todos nós temos e devemos usufruir. É mais uma vertente da democracia, destinada à educação, pois é o lugar necessário para que a participação de todos se realize como se vê nos objetivos, da gestão escolar sob o regime democrático.

A gestão democrática escolar pública surgiu graças aos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, como resistência a este, e deixou um marco no ano de 1980, visto que foi aplicada no ensino público mesmo ainda existindo o governo de exceção, isso abriu uma perspectiva para resgatar o caráter da escola pública. Naquele contexto Demerval Saviani (2000) em seu clássico "A escola e a democracia", dizia que no momento em que menos se falou em gestão democrática na escola, foi quando ela menos existiu como se vê na citação abaixo:

Destas duas teses extrai-se, que é a conclusão segundo a qual quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democracia foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. (SAVIANI, 2000, p.48).

Uma escola que possui uma Gestão Democrática deve sobretudo ter autonomia sobre seus atos, para se ter um ambiente participativo com a contribuição dos pais e da comunidade em geral tem como valores a cooperação, a abertura às mudanças, e um ambiente com confiança e credibilidade para as partes envolvidas. Nesse sentido:

A escola não é apenas uma agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. (...) A escola, como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e as artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais. (PARO, 2002b, p.34)

Nesse sentido, a escola se administrada democraticamente deve abrir espaço para a comunidade para definir objetivos a serem trabalhados dentro de sala de aula, com base nos problemas enfrentados no cotidiano do aluno. Além de contribuir na tomada de decisões e nas relações vivenciadas dentro a escola, a fim de adequar a educação para os reais interesses e necessidades daqueles que frequentam este ambiente. Muitos são as melhorias que esta gestão participativa permite como melhorar a qualidade de ensino; um currículo mais próximo da realidade e atualidade vivida pelo aluno;

motivação ao apoio da comunidade na escola; e muitas outras questões que só favorecem esse comprometimento de participação. (MASTRA, 2003, p.59)

A Gestão Democrática é uma longa caminhada que deve ser construída aos poucos e no dia a dia. Segundo Spósito (2005, p. 56), "a trajetória poderá ser permeada por avanços e recuos, existirão dificuldades nessa interação, será preciso romper com práticas enraizadas". Mas, o que deve ser levado em consideração neste momento é o objetivo a que se propõe que é a promoção de uma educação de qualidade com participação da sociedade na escola.

Como afirma Spósito (2005, p.54), "a gestão democrática poderá construir um caminho real de melhora de qualidade do ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas".

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A relação família-escola é um assunto que discute muito mais do que se os pais acompanham ou não o aluno, é uma discussão que aborda o sucesso dos alunos no processo de aprendizagem com o apoio da família. Os fatores familiares e socioeconômicos estão diretamente ligados ao desempenho do aluno em sala de aula, por isso não se pode dissociar família e escola, tampouco aluno da família. Essas três unidades, família – escola – aluno, devem estar interligadas e traçar os mesmos objetivos, princípios e critérios, para que a criança tenha segurança na aprendizagem e atinja com sucesso os objetivos desejados.

A gestão democrática, que compreende entre outros aspectos, a união entre família e escola, é considerada por vezes como uma utopia, todos entendem a importância, mas na hora de aplicar nada é feito. Isso se dá devido ao posicionamento da escola que participa involuntariamente, da classe dos interesses dominantes, desde sua hierarquia, em qual o diretor é aquele que decide tudo e tem todo o poder da escola, que é um patrimônio público e espaço de todos. E a sociedade/família, que faz parte da classe dominante, não tem voz ativa nesse processo, e talvez não porque não queira, mas porque tenha que trabalhar muito e duro para sustentar a família, não sobrando tempo para acompanhar os seus filhos e a educação que a eles é aplicada.

Mas a escola, ao invés de gerar esforços para criar essa parceria, acaba se isolando e travando uma relação conflituosa entre ela e a sociedade, em na qual todos são prejudicados.

Para começar a incluir a família como participante do processo educacional e do ambiente escolar, deve-se, primeiramente, quebrar esse paradigma, de que a escola tem um "mandante"- o diretor - que por sua posição já tem uma imagem negativa. É preciso partilhar essa autoridade entre os diversos setores da escola, dividir as responsabilidades sobre as decisões de objetivos, pois um grupo unido consegue defender efetivamente seus direitos em relação ao ensino e lutar contra esse sistema capitalista e dominador, que tem como intuito tornar os alunos a não se tornem cidadão

pensantes. Nesse sentido, Paro (2002a) nos diz: "que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com interesses das camadas trabalhadoras".

A ausência dos pais nas reuniões é um fator muito corriqueiro e muitos consideram esse fato como falta de interesse das famílias pela vida escolar da criança, mas ninguém pensa que esses pais não têm condições de perder um dia de trabalho e arriscar seu emprego para estar presente na escola. Não que eles não considerem a educação primordial, mas é que o sustento da família depende do emprego, e é essa falta de condições e de leis que permitem aos pais, abonar faltas para participar dos momentos na escola, isso resolveria ou amenizaria este problema.

A escola e a família precisam entender suas funções na educação do aluno e, assim, intervir nessa formação, a fim de inseri-los na sociedade e prepará-los para o futuro.

Quando existe essa aproximação entre família e escola, o ensinar se torna mais fácil e prazeroso, pois o aluno chega à escola compreendendo a importância de aprender.

As situações cotidianas se defrontam entre o ideal e o real nessa participação da família na escola, pois, por vezes, os pais não têm um conhecimento para incentivar seus filhos a valorizar o saber; os pais, muitas vezes, não têm consciência de sua importância para a melhoria do desempenho dos filhos; escola e família não se comunicam de forma eficiente por fatores como falta de tempo dos pais, dificuldades de entender a linguagem da escola, falta de interesse dos professores para viabilizar essa relação e tantos outros fatores que dificultam e distanciam a realidade vivida na escola da vivida com a família, como se pudessem dividir a vida do aluno em dois mundos distintos. Nota-se que se devem esclarecer as diferenças entre socialização primária e secundária.

A escola precisa abrir caminhos para que as famílias participem efetivamente do ambiente escolar, visto que ambas se complementam na socialização do aluno, sendo primária e secundária, dependentes uma da outra, promovendo além de reuniões bimestrais para falar sobre o desempenho do aluno, outras reuniões para discutir o funcionamento da escola, realizar eventos, assembleias, pesquisas na sociedade para saber o que acham que precisa melhorar. Dar voz aos pais e à sociedade que a cerca e assim tornar a escola um espaço público real, não só utópico, uma escola no qual pais, comunidade, professores e demais funcionários possam trazer sugestões, possíveis soluções, discutir problemas, elaborar projetos, e claro, direcionar tudo para um melhor aprendizado do aluno, para que tudo contribua para que esse espaço seja acolhedor.

EFETIVANDO A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Valendo-se dessas considerações, Paro (2002a), apresenta em seus estudos algumas iniciativas para efetivar a participação de pais na escola.

Primeiramente, o Conselho de Escola e APM (Associação de Pais e Mestres) que tem

por objetivo garantir a participação de todos que permeiam o ambiente escolar (pais, alunos, professores, diretor, coordenação e demais funcionários), para tratarem dos diversos assuntos escolares, entre eles a organização da escola, discussão e elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), assuntos financeiros e estruturais, questões pedagógicas e recursos para o ensino, e todos os demais assuntos que abrangem a estrutura escolar e os que nela estão incluídos.

O Conselho de Escola (...) teria como um de seus propostos prioritários fazer a participação dos pais um objeto de preocupação (...) de modo a aproximar a família das questões pedagógicas e a tornar a unidade escolar integrada ao seu meio, e não a um corpo estranho como é hoje (PARO, 2002, p.113).

Por outro lado, o Grupo de Formação de Pais, que se expressa por meio de reuniões e capacitação com objetivo de discutir, analisar e compreender questões relacionadas à Educação, a escola e a vida dos alunos.

O grupo de formação de pais é uma das formas de estimular a participação dos pais na vida escolar do filho, haja vista, que ela possibilita um desenvolvimento e acompanhamento efetivo dos pais na vida escolar do aluno.

Sendo assim, essa parceria deve se estabelecer em uma relação respeitosa, com abertura para todos participarem. A união entre família e instituição de ensino deve ser estabelecida desde o início da vida escolar da criança, e dessa forma o ganho é coletivo, pois se a criança estiver bem, ela vai melhorar, e se precisar de ajuda para resolver seus problemas, receberá tanto da escola quanto dos pais para solucioná-los.

Escola e família precisam entender que carregam a função de socializar a criança no mundo em que vivemos, mas cada uma de uma forma, que se complementam. Como dito anteriormente, a Família tem a responsabilidade da socialização primária, de forma moral e por meio da emoção e dos sentimentos e a Escola por sua vez, a responsabilidade de socialização secundária, por meio da razão, do conhecimento e informação do mundo objetivo em busca da sabedoria, inserindo-a no mundo social.

Pensar relação entre família e escola, remete-nos ao debate sobre as reflexões cotidianas presentes no âmbito de ensino. A educação não se restringe aos bancos escolares, a escola precisa compreender que o aluno faz parte de um meio, possui uma história e pertence a uma família, e por vezes uma família que não se enquadra no perfil da Família Pensada, no qual estão presentes pai, mãe e irmãos. A escola precisa ter outro olhar sobre a família contemporânea, com novas posturas e visões. É necessário compreender que o aluno pertence à uma sociedade, a uma família e um grupo, e tem suas opções pessoais que precisam ser respeitadas.

Os padrões familiares foram se modificando, por diversos fatores trazendo uma nova concepção familiar. Atualmente, as pessoas se casam mais tarde; se separam com mais frequência; tem em média menos filhos que antigamente; a posição de mulheres e homens se modificou nas relações sociais e domésticas; aumentou o número de

casais sem filhos; e também de casamentos e arranjos familiares que são distintos da norma heterossexual, formado por pessoas do mesmo sexo; mães solteiras e chefes da casa, entre outros formatos de famílias que estão se constituindo.

Outra questão a ser levantada é no que diz respeito à discussão relacionada a datas comemorativas dentro do âmbito escolar, como o dia das mães e dia dos pais. Esse entrave está diretamente relacionado aos novos arranjos familiares. A escola tem o dever de conduzir a transformação com sabedoria, bom senso e respeito às novas formas de se constituir famílias, deixando de lado tudo que gere qualquer atitude extrema ou radical e que valide o preconceito.

A escola realmente precisa ter o cuidado em lidar com tamanha diferença, sempre com o cuidado de não julgar procedimentos e condutas familiares, ela tem apenas o dever de proteger a criança e o adolescente e propiciar saberes laicos e republicanos que produzem a mudança de hábitos necessários à democracia, somente nesse caso a escola enquanto socialização secundária deve interferir nas concepções e opções interiores das famílias. A concepção familiar ainda está muito enraizada no conceito de família nuclear comum e tradicional com pai, mãe e filhos, como se essa organização fosse modelo ideal da família perfeita. Vimos isso claramente nos anúncios publicitários que ficam mais evidentes próximos a essas datas comemorativas.

Como forma de combater esse preconceito, as escolas têm optado por comemorações mais generalizadas, ao invés de algo bem direcionado, ou seja, dia da família ao invés de dia das mães ou dos pais. Isso momentaneamente pode evitar alguns embaraços ou constrangimentos. Mas essa é uma desconstrução a ser realizada em longo prazo, com conscientização de todas as formas de mídia e comunicação. Temos de lembrar sempre que a escola, para além da família, é o primeiro e mais importante ambiente social de uma criança, mas não é o único. Atitudes que possam evitar constrangimentos são sempre bem-vindas, mas não resolvem; é preciso proporcionar inúmeros debates, explicações e diálogos intermináveis a fim de promover a aceitação de cada indivíduo independentemente de sua raça, credo, opção sexual ou sua formação familiar.

É preciso acolher de forma democrática e justa, todas as crianças, jovens e adolescentes, independente de questões de gênero biológicas ou opcionais, ressaltando que o direito à educação é garantido na Constituição Federal/88 a todos. A escola, como já dito anteriormente, deve ser ferramenta de transformação e não de perpetuação de valores sociais.

No Artigo 205º e 206º da Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, foi estabelecido que a educação fosse um direito de todos e todas, ainda que as condições para acesso e permanência escolar devem ser garantidas pelo Estado, conforme o texto:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e

sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Nós não podemos esquecer que a construção social do indivíduo começa em casa, no centro de formação do indivíduo que é a família. Quando presenciamos uma família que a base é o respeito, o amor, a compreensão, os indivíduos nascidos e cuidados nesse meio serão igualmente generosos em todos esses valores, independente de questões de gênero ou qualquer outra diferença.

É nesse ponto que voltamos à importância da parceria entre família e escola, ambas as instituições fazem parte da vida do aluno, e precisam estar em contato direto para discutir e debater questões relacionadas a vida escolar.

Promover uma educação liberta de preconceitos, valores morais e injustos são gestar seres humanos plenamente saudáveis, receptivos e tolerantes com as diferenças. A escola precisa atuar sempre pela igualdade de gênero de forma democrática, tão importante quanto a luta pela igualdade racial ou religiosa.

Para uma participação que íntegra a família na escola, é preciso conhecer os seus valores, e considerar todas essas variações de família, para que o aluno se sinta confortável no ambiente escolar, que este seja um ambiente acolhedor e justo. Escola, professores, família e políticos, devem trabalhar intensamente para formar cidadãos de respeito, compaixão, igualdade, direitos, valores e deveres, assim quem sabe um dia, ter o direito de sonhar, ter um país livre de qualquer preconceito. Logo se vê que o tema desenvolvido neste capítulo demonstra e exemplificam as relações entre família-escola. Porém, preciso se debruçar nesse tema para avanços nos modos de parceria entre socialização primária e secundária, que se faz necessária na educação de boa qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal trazer considerações importantes sobre a parceria entre escola e família, e compreender como essa parceria acontece no cotidiano escolar, além de compreender como uma diretora entende a Gestão Democrática, e a utiliza em sua prática.

Dessa forma foi-se delineando a pesquisa, de acordo com as indagações que surgiram no decorrer da pesquisa.

O conceito de Gestão Democrática foi trabalhado com base em estudos teóricos, e buscando compreender o conceito e como ela deveria ocorrer dentro do espaço escolar. Realizou-se também uma análise sobre a importância da parceria Família – Escola, a fim de compreender todas as questões e problemas que envolvem essa parceria. Além disso, destacaram-se alguns mecanismos que podem ser implantados na escola para tornarem essa participação efetiva.

Outra questão importante é a família contemporânea e as questões de gênero na escola laica, assuntos que foram surgindo após o início do trabalho, pois se entendeu que não se pode falar de parceria entre família e escola, sem tratar as questões das novas concepções de família e como a

escola entende essas novas concepções. São considerações importantes, no que diz respeito a compreender as novas formações familiares e as questões de gênero de forma respeitosa.

Ficou evidenciado que a gestão democrática deve estar presente na escola havendo um real comprometimento das partes envolvidas no processo de democratização. O compartilhamento de poder e a tomada de decisões devem ser distribuídos nos demais segmentos da escola, e não ficam detentos apenas na mão do diretor.

No que diz respeito à participação da família na escola, verificou-se a família deve estar com a presença mais efetiva nos espaços escolares a fim de se engajar nas mudanças e na participação para troca de experiências e criação de novas possibilidades para o ensino dos alunos e para a conquista de melhorias para a escola.

A gestão democrática é um instrumento necessário e indispensável à educação atual, sem ela não se consegue um trabalho educacional completo e produtivo, pois não se pode dissociar a vida escolar da vida FAMÍLIAr do aluno, e essa integração entre família e escola tornam o ensino significativo.

Concluindo, uma gestão democrática só se efetiva, se aqueles que estão à frente da escola - diretores e gestores – estejam engajados em abrir espaços para que a comunidade e família estejam presentes no espaço escolar.

Pensar em democracia na escola é pensar em alunos conscientes, educação de qualidade, formação de cidadãos capazes de pensar e refletir sobre sua realidade.

A participação da família e comunidade na escola é garantida na legislação brasileira, no texto Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96):

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...) VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (Art. 12). (BRASIL, 1996)

Dessa forma, e com todos os aspectos positivos já apresentados neste artigo, devemos considerar que a gestão democrática deve ser um assunto a ser discutido na formação de professores, pois ela se faz necessária para uma mudança do contexto social da educação, e talvez romper com as práticas já existentes seja muito difícil e complexo, mas podemos começar esse trabalho na formação dos futuros professores e gestores, trazendo a consciência da importância de uma gestão que pense no aluno como centro do processo, e que considere o entorno desse aluno, sobretudo sua relação com as famílias. Uma formação que garanta essa consciência fará com que futuros professores e gestores busquem novos caminhos para a educação.



CLAUDIA RODRIGUES BARBOSA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio Uniradial (2009); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal da Prefeitura de São Paulo

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP; Ed. Papirus, 1995. 127 p.

AQUINO, Suzana Maria de e FRANÇA, Raimundo. OS LIMITES DA ESCOLA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO. Disponível em:<http:// http://www.unemat.br/revistas/moinhos/media/files/OS_LIMITES_DA_ESCOLA_NO_PROCESSO_DE_SOCIALIZACAO_DO_INDIVIDUO.pdf> Acesso em: 05 de out. de 2018

BASTOS, João Baptista (org.). Gestão Democrática. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2005.

BIROLI, Flávia. Família: Novos conceitos. Coleção O que saber. São Paulo. Fundação Perseu Abramo. 2014

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL.Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1880

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho

pedagógico).

MASTRA, Carla de Souza. A participação da família na escola. Dissertação de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. UMESP. São Paulo. 2003

OLIVEIRA, João Ferreira. MORAES, Karine Nunes. DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. Políticas e Gestão na Educação – UFG – sem data. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf > Acesso em: 10 de out. de 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. ADRIÃO, Theresa. Organização do ensino no Brasil. São Paulo. Editora Xamã. 2002.

PARO, Vitor Henrique. Por dentro da Escola Pública. 3ª edição. São Paulo: Editora Xamã. 2000a

_____. Qualidade de Ensino: a contribuição dos pais. 1ª edição. São Paulo: Editora Xamã. 2000b

_____. Gestão Democrática da Escola Pública. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática. 2002a

_____. Gestão Democrática na Escola .9ª edição. São Paulo. Editora Papirus. 2002b

_____. Administração Escolar – Introdução crítica .11ª edição. São Paulo. Editora Cortez. 2002c

PUPO, Kátia Regina. Violência Moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. USP. São Paulo. 2007.

RIBEIRO, Priscila Teixeira. Processos de socialização da criança: algumas considerações teóricas. 2011. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/4/551.pdf> Acesso em 19 de out. de 2018.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 33ªed. Campinas, SP; Autores Associados, 2000.

SILVA P. Escola família, uma relação armadilha intercultural idade e relações de poder. Porto; Afrontamento 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista (org). Gestão Democrática. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2005.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.



A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho surgiu do desejo de estabelecer a relação das artes visuais e a Educação Infantil no processo de desenvolvimento da criança pequena, pois as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas, formas, pontos, etc. que podem ser encontrados, por acaso. As Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, pintar, recortar, colar, esculturas, sendo feitos com os materiais mais diversos. Artes Visuais são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humana, isto justifica a importância da sua presença na Educação Infantil, garantindo na sua rotina como atividade permanente.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Processo de Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

"Umas das principais atribuições da arte na Educação Infantil, é que ela possibilita que a criança amplie seu conhecimento, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades"
(Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI - 1998)

As práticas na Educação Infantil carregam consigo muitas concepções: de criança, da aprendizagem, das áreas do conhecimento, entre outras. Nesse sentido entendemos a criança como um ser humano em desenvolvimento, um ser produtor de cultura, portador de uma história, possuidor de sua própria identidade, um sujeito social ativo e participativo, com direitos, vez e voz. É por meio das Artes Visuais e suas produções que a criança conta sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus sentimentos, ela só inclui em seus desenhos a parte que conhece e é importante para ela; a criança não se preocupa em agradar aos pais, nem aos professores, mas em eliminar suas ansiedades e adquirir confiança em seu próprio meio de expressão.

De acordo com as Orientações Curriculares (2009), devem ser oferecidas condições à criança de "desenvolver-se integralmente com oportunidades apropriadas a sua faixa etária", portanto cabe ao adulto cuidar e educar, acolhendo, garantindo segurança e saúde, deixando-a confortável em relação ao sono, a fome, sede, higiene e dor, alimentando a curiosidade e promovendo ações para sua expressividade. Entretanto, tratando-se especificamente das expressividades artísticas nos campos de experiências da Educação Infantil, é papel do educador propiciar um ambiente que favoreça esta expressividade estimulando a criatividade e o desenvolvimento motor, oferecendo material adequado, de qualidade e em quantidade suficiente para todas as crianças. A preparação do ambiente também deve ser foco de planejamento de modo a proporcionar desafios motores, de noção espacial e raciocínio lógico, mudando posições, alterando a altura e inserindo interferências. E o uso de materiais diversificados, em diferentes espaços, o uso dos elementos da natureza e o corpo como fonte do fazer artístico enriquece e oferece subsídios para a imaginação.

O presente trabalho inicia com o resgate histórico das Artes Visuais no Brasil e o histórico da Educação Infantil no Brasil, bem como, abordará discussões acerca da importância da relação da Artes Visuais na Educação Infantil para o processo de desenvolvimento da criança pequena. Dessa forma, a preocupação ou o foco não deve estar na produção em si, mas no processo, pois nesta idade ela não está interessada em criar formas definidas, nem com um "produto final", também é difícil definir quando considerar uma atividade concluída, pois ela está vivenciando, assim, mesmo a preparação do ambiente com o adulto, tal como a organização do espaço ao guardar os materiais faz parte desta vivência podendo ser tão significativo quanto o manuseio de instrumentos e texturas no que consideramos

atividade.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL

"Se a arte não fosse importante, ela não existiria desde de o tempo das cavernas"
(Barbosa, 2004)

Houve um tempo em que na escola se estudava desenho geométrico, artes plásticas e música. Em uma ou outra escola também se aprendia teatro. E, em quase todas, trabalhos manuais.

Um tempo de ditadura, e de mudanças radicais: Lei no 5692/71. Educação artística como atividade, professores das antigas disciplinas voltando às faculdades para complementar seus cursos na formação em "licenciatura curta": artes plásticas, música, teatro em dois anos.

A busca era pela inter-relação dos conteúdos: estímulos geradores, como elementos desencadeadores de processos expressivos, capturando interesses dos alunos, centrando-se numa só linguagem ou estimulando a passagem de uma para outra.

Segundo a Proposta Curricular, esperava-se que o aluno passasse por experiências que lhe permitisse "compreender os fundamentos de pelo menos uma das áreas de expressão, as possibilidades de articulação de seus elementos, a utilização dos recursos expressivos e a sua dimensão estética". [São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: 1o grau. São Paulo: SE/CENP, 1992. p. 81].

No currículo houve um tempo de muita articulação política para que se chegasse à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no 9394/96. A Arte deixa de ser uma atividade e passa a ser um componente curricular. Conexões entre suas linguagens podem ser feitas de modo mais aberto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais não impõem nenhuma solução, mas se pode perceber que há uma expectativa no processo de educação em cada modalidade artística.

A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas artes visuais, dança, música ou teatro." (BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 62-63).

O que será "variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade"? Como lidar com a questão da formação específica nas várias linguagens em escolas com contextos tão diversos?

Historicamente, a cena tem realizado inúmeros projetos e publicações priorizando a qualidade do ensino de Arte. Parcerias com instituições culturais têm possibilitado a ampliação do repertório dos professores, também com materiais educativos repletos de imagens.

Essas narrativas sobre a arte na escola podem ser ainda complementadas pela reflexão sobre as tendências pedagógicas: a tradicional, a nova, a tecnicista etc., como referência histórica para a elaboração de

um currículo que contemple conceitos e conteúdo.

Quando o intuito é mover a aproximação, a convivência e a investigação da Arte na escola como um saber, um conhecimento, é na realização do projeto que a arte e a cultura se colam para ser matérias centrais na sala de aula pelas mãos dos professores. Para isso, é preciso puxar o fio da invenção por caminhos inusitados. É esse o convite da Arte. Arte essa linguagem de potência inquestionável que ousa e se aventura a falar de acontecimentos e percepções da vida pela voz de fazedores de práticas artísticas, sejam ou não artistas.

Há nesse modo de comentar o mundo e as coisas da vida uma elaboração, uma construção que é somente configurada pela ação de um gesto criador. Pode nascer de um convite, de uma proposta, de um projeto, quer esse seja uma provocação de outro ou encontre seu embrião nas perguntas que o próprio fazedor de práticas artísticas se faz, lançando-as de volta ao mundo. Quaisquer que sejam os modos, há a imersão num processo de criação específico que é exigido pela operação poética e que envolve um percurso de contínua experimentação e de pesquisa como procura da materialidade e de procedimentos que ofereçam a forma-conteúdo à obra de arte.

Se a obra de arte constitui uma complexa composição-construção de forma e matéria, essa matéria tanto pode ser o mármore como o som ou o corpo do ator ou bailarino. Isso faz que cada arte tenha sua própria linguagem e seus modos e meios próprios de se fazer como linguagem, para ir chegando cada vez mais perto da natureza específica do que nomeamos de artes visuais, audiovisuais, teatro, música e dança.

Nesse sentido, seguindo o pensamento do professor e curador Agnaldo Farias "cada obra de arte é um arquipélago porque cada boa obra engendra uma ilha, com topografia, atmosfera e vegetação particulares, eventualmente semelhante a outra ilha, mas sem confundir-se com ela. Percorrê-la com cuidado equivale a vivenciá-la, perceber o que só ela oferece". (FARIAS, Agnaldo. Arte brasileira hoje. São Paulo: Publicado na folha, 2002. p. 20).

Para perceber a força poética que uma obra de arte oferece, mantendo uma relação íntima entre a obra e nós, há que se inserir a arte na teia de nossos interesses culturais.

Sabemos bem que ainda há fronteiras a serem superadas para que, diante de uma obra contemporânea de qualquer linguagem artística, aquela insistente e desconcertante pergunta "Isso é Arte?" ou a afirmação "Isso eu também faço" e suas variantes sejam substituídas por longas conversas sobre arte durante processos educativos movidos numa mediação cultural, quer seja no espaço da escola, no espaço expositivo de museus, de centros culturais ou após a nossa experiência como espectadores de espetáculos de teatro, de dança, como também depois da exibição de um filme no cinema.

Quando pensamos, olhamos, fazemos Arte ou escrevemos sobre ela, há diferentes saberes estéticos e culturais que dão extensão. As nossas ideias e conceitos sobre arte. Nomeamos como saberes estéticos e culturais os saberes que muitas vezes

se encontram na própria História da Arte que apresenta um discurso interpretativo e teórico sobre as obras de arte, como também outras formas de pensar a arte que nos chegam, por intermédio da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia ou da Psicologia.

Mas para que ela venha a ser um interesse cultural de crianças, jovens, adultos e idosos, é preciso pensar em processos educativos que ofereçam modos de aproximação com a arte e suas linguagens artísticas.

Há perguntas inquietantes quando pensamos sobre isso. Como provocar o encontro com a arte no espaço escolar? Com quais campos da arte se faz um pensamento curricular para a área, tal qual a partitura de uma música nova? Com quais signos se fazem processos educativos que impulsionem a aprendizagem da arte como invenção?

O que será convocar em nós "estados de invenção" que germinem outras vias de acesso para processos educativos em arte no contexto escolar, outros horizontes que movam o pensamento pedagógico para ir além de metodologias de ensino ou de listagem de conteúdo. O desejo nos faz procurar o que não é pensado, o que não é mencionado, o que não é olhado na construção de um pensamento curricular em Arte, como quem se arrisca na composição da partitura de uma música nova.

Toda composição implica a criação de algo. O termo compor traz em sua definição a ideia de "pôr com". Na construção de um pensamento curricular em Arte, que arranjos fazer, pôr o que, com o quê?

Partindo da concepção da área um pensamento curricular em Arte pode se mover em diferentes territórios da arte e cultura, mapeados como: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais. A composição desses territórios oferece diferentes direções para estudo, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos, sendo assim a natureza da arte é produto cultural.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

"No momento da consolidação da educação infantil como um direito da
criança, conhecer a história das instituições e das políticas públicas na
área, traçada dentro das demais lutas sociais, podem apontar –nos novos
caminhos."

(Oliveira;2002:p.57)

Segundo Oliveira(2002:p.91), até o século XVIII, o atendimento ás crianças na Educação Infantil quase não existia no Brasil. Foi a partir do século XIX, com a abolição dos escravos, que começaram a se instalar essas instituições, pois houve o aumento da migração dos escravos para as cidades e as mesmas surgem para implementar o desenvolvimento cultural e tecnologia, visando à Proclamação da República, como forma de governo.

Anos antes da Proclamação da República, já havia iniciativa de proteção da infância com criação de entidades para acolher crianças

carentes. Surgiram, então, creches, asilos e internatos que tinham a característica de cuidar de crianças pobres.

O Movimento da Escola Nova trouxe ideias da Europa para serem implantadas no Brasil, como os jardins de infância. Muitas críticas aconteceram com relação ao jardim de infância: para alguns ele tinha característica de asilo francês, para outros proporcionava um grande "desenvolvimento infantil".

Polêmicas foram criadas, pois se fosse para as crianças de baixa renda, o poder público não o manteria. Dessa forma, Oliveira(2002:p.93) cita que em 1875 e 1877, surgiram no Rio de Janeiro e em São Paulo, os primeiros jardins de infância privados e, vários anos depois, surgiram os jardins de infância públicos.

De acordo com os pressupostos teóricos apresentados por Oliveira(2002:p.57-58), é possível enfatizar, com mais vivacidade, a importância e a presença marcantes dos movimentos sociais como marcos históricos dentro da Educação Infantil. Pesquisadores de vários países abordam o assunto, tendo uma concepção da Infância como construção histórica e social. Assim, observamos que a Educação Infantil é um direito da criança, pois as políticas públicas e as histórias das instituições foram conquistadas a partir das lutas sociais ou movimentos sociais que levaram as mudanças.

Verificamos que, durante muitos séculos, a educação infantil era vista por todos como segunda casa das crianças, já que ficavam lá em períodos integrais, sumindo o papel da família. Oliveira também aborda que o termo creche em francês "creche" significa manjedoura, presépio, e também "escola materna" por atender crianças pequenas.

A Educação Infantil no Brasil passou por quatro visões:

Assistencialista: Nessa visão os profissionais tem o modelo familiar, materno, ou seja, de cuidado e educação das crianças. Devem ter paciência e afeto com as crianças, mas muitos deles não tem conhecimento da função da educação Infantil.

Higienista: Os profissionais nessa visão têm a obrigação de cuidado e o de conhecimento para o desenvolvimento físico da criança.

Recepcionista: Os profissionais são vistos como animadores culturais e especialistas em lazer na instituição.

Escolar: Os profissionais são polivalentes e tem contato com as crianças desde o nascimento.

A partir dessas características, a creche, historicamente, é vista como assistencial para a população infantil, pois os pais saem para trabalhar e lá deixam a crianças em período integral, exercendo nessa visão o lugar da família, por meio da educação assistemática alimentação, cuidados de higiene e outros.

Segundo Oliveira(2002:p.94), com a Proclamação da República, ocorreram novas ideologias com as questões sociais. Em 1921 e 1924, as creches cresceram de 15 para 47 e visavam na época ao ensino primário. Esse crescimento foi devido á participação da mão de obra feminina nas industriais, pois as mães não tinham lugar de deixar os seus filhos. Mas para se chegar a esse ponto não foi simples, foi preciso que houvesse reivindicações por melhores condições de

trabalho, que visavam ao salário melhoria do ambiente onde se trabalhava e ao atendimento as crianças durante o trabalho das mães.

Durante esse período, as crochês foram criadas e implantadas dentro das próprias empresas onde as mulheres trabalhavam. Isto fez com que seus patrões tirassem proveito da situação e exigissem mais do que deviam das trabalhadoras.

Outra data importante foi 1922, Rio de Janeiro, quando aconteceu o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à infância em 1923, foi regulamentado que o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação no ambiente de trabalho, com essa abordagem, foi inaugurado a Fundação da Inspetoria de Higiene Infantil.

Nesse período, muitos educadores interessados com a parte pedagógica se juntaram com os movimentos de renovação pedagógica conhecido na "escola novista", no sentido de transformar as escolas brasileiras. Em 1924, com a participação da Escola Nova, educadores fundaram a Associação Brasileira de Educação, cujas políticas educacionais não atingiam só o interesse da alta burguesia, mas a ascensão social da pequena burguesia e da classe trabalhadora também.

Outro marco importante da Educação Infantil no Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que defendia e implantação da educação como função pública, direito à escola única, um ensino ativo nas salas de aulas, gratuito e obrigatório.

Nesse momento, começou a se discutir a renovação da educação pré-escolar, com a influência do movimento e de educadores brasileiros como Mario de Andrade que queriam a renovação dos jardins de infância, pois nesses locais estudavam crianças da alta sociedade. Desse fato decorre a preocupação com renovação pedagógica, mas não surge nenhum atendimento para as camadas populares.

Com o aumento da população nas cidades, as preocupações giravam em torno dos cuidados com a saúde, pois as camadas desfavorecidas viviam e lugares insalubres. A creche veio para contribuir com a conscientização de uma preocupação com a vida da população operaria, com uma visão sanitária e higienista, já que essas pessoas viviam em péssimas condições e poderiam passar doenças para as classes e mais prestigio com essa abordagem.

Na década de 30, com o governo Vargas, foram homologadas leis que visam ao direito dos trabalhos, atribuindo a necessidade dos cuidados e atendimento aos filhos dos operários, não existindo a visão de educação, mas de cuidado com a questão da saúde. Nessa mesma década, a creche era vista como "mal necessário" para os cuidados com a higiene do ambiente e do corpo das crianças.

Segundo Oliveira (2002: p.100-101), na década de 50, poucas creches foram construídas por responsabilidade de industrias. Muitas creches surgiram por meio de entidades filantrópicas laicas, que recebiam doações das famílias mais ricas e do governo para desenvolver o seu trabalho. Essas entidades eram voltada para assistencialismo com a preocupação da

alimentação, da saúde e segurança física, não tendo preocupação com o lado educacional e o desenvolvimento infantil.

Na segunda metade do século XX, aumentou a participação da mulher no mercado de trabalho, com isso as creches que atendiam em período integral começaram a se mais procuradas, procuradas, agora não só por operários e por empregadas domésticas, mas também por comerciantes e funcionários públicos.

Em 1970, os textos da Coordenação de Proteção Materno- Infantil apontavam que as creches e jardins de infância deveriam utilizar materiais apropriados para educação das crianças, mas as instituições continuaram a tende-las de forma assistencialistas.

Posteriormente, no governo militar e pós-militares, continuaram a divulgar a ideia de creche para o atendimento de crianças. Com o crescimento das mesmas, nas redes particulares, iniciou-se a preocupação coma questão intelectual, com novos valores para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças.

Enfatizando essas inovações, começaram a aparceiro-as posições à creche, pois determinamos grupos buscavam a entidade para complementar a educação de seus filhos. Sendo assim, aumentou a valorização do atendimento as crianças fora das famílias.

O aumento gradativo das creches fez com que a canada de baixa renda reivindicasse seus direitos, dessa forma, isso representou uma conquista em seus projetos políticos para o atendimento educacional das crianças período anterior a escolarização obrigatória.

Com o fim da ditadura militar, os movimentos sociais, como o dos operários e o feminista, voltaram a reivindicar em favor da democracia e a combater as desigualdades sociais. O resultado desses movimentos em relação à educação e administração pelo poder público e a multiplicação de creches particulares conveniadas com os governos municipais, estaduais ou federais.

É importante ressaltar, então, as grandes mudanças e transformações nos processos educacionais de crianças de 0 a 6 anos, a partir do final da década de 70, como o fim da ditadura militar. A sociedade vem gradualmente passando por um processo progressista, tanto nas políticas quanto nas educacionais, enfatizando a relação dos movimentos sociais e a educação com a questão da cidadania.

Voltando ao cerne da questão que é o histórico da creche ,iremos detalhar com mais ênfase a sua trajetória até chegar aos dias atuais .Por que a procura pela creche passou a ser em grande número, o poder público teve que tomar iniciativas para atender a semanas, Isso só foi possível com os programas assistencialista de baixo custo e com utilização de recursos comunitários como ‘mães crecheiras” ou “creches lares”, porém as críticas na época a respeito dessas creches eram as inadequada e as precariedades de suas realizações no atendimento ás crianças.

É importante ressaltar que a população da classe média, ao ver a precariedade no atendimento dessas instituições iniciaram as creches comunitárias sem ajuda governamental mantidas pelos próprios usuários. Nessas instituições, havia a

preocupação com o trabalho pedagógico, avançado a pratica coletiva e resgatando a cultura e os valores da população atendia.

O ano de 1985 foi de muita importância para Educação Infantil, pois novas políticas foram incluídas no Plano Nacional de desenvolvimento, nesse momento, começaram a perceber que a Educação Infantil não diziam respeito as mulheres e a família, mas também ao Estado e ás empresas.

Um marco relevante nesse período foi o questionamento político por parte dos professores em relação ás creches e pre escolas para o desenvolverem um trabalho calcado em um movimento contra as desigualdades sociais. Visavam romper a ideia de creches assistencialistas, com a elaboração de programas pedagógicos, cujo foco era o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Os movimentos feministas e os movimentos sociais de lutas por creches possibilitou a conquista, na Constituição Federal de 1988, a democratização da escola pública. Nesse momento, as creches e pré-escolas passaram a ser reconhecidas como instituições educacionais, sendo um direito da criança e dever do Estado no sistema de ensino explicitado no artigo 7, inciso XXV, capítulo dos direitos e garantias individuais e coletivas, que assegura o direito ao atendimento gratuito ás crianças sem distinção de sexo, Raça, religião e classe social, desde o nascimento até os seis anos de idade

Nas décadas de 80/90, vários programas de educação foram implantados na televisão, com a proposta de fornecer estímulos cognitivo a toda as crianças, como o Castelo Ra Tim bum na rede cultura. A coordenadoria de Educação Infantil(COEDI) do MEC desenvolveu encontros, pesquisa e publicações perante a política nacional que garantissem direitos das crianças até seis anos de idade de uma educação com qualidade em creches e pré escolas.

Verificamos que, nesse momento, ao se falar em Educação Infantil, apenas pré escolas eram colocas em evidencias para desenvolver esse trabalho. As creches, mesmo sendo reconhecidas como Cento e Educação Infantil(CEI), permaneceram com a visão assistencialista, sob a responsabilidade das Secretarias de Assistência Social.

Em 1990, foi homologada o Estatuto da crianças e do Adolescente(ECA), que reforça os direitos das crianças no artigo nº 54, IV: '' Atendimento em creche e pré escolas ás crianças de 0(zero) a 6 (seis) anos de idade", à previsto na Constituição Federal.

Implanta-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), Lei 9394/96 como seção autônoma, a qual afirma que a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica expressa nos artigos nº 29 e 31.

Art. 29 "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Art. 31 "Na educação infantil a avaliação fara-se á mediante acompanhamento e

registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental."

Dessa forma, permite-se que a criança menos favorecida frequente uma instituição voltada para a educação, que recebe não mais o acompanhamento da Secretaria de Assistência Social e, sim, da Secretaria de Educação, que visa o cuidar e o educador da criança pequena.

No século XX, a globalização, os avanços tecnológicos e as leis citadas vieram para reestruturar a educação no Brasil, pois se passou a dar importância a educação básica, por abarcar Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Com a vigorarão da LBD, foram criados Fóruns Estaduais e regionais da Educação Infantil, para que as instituições pudessem reivindicar mais verbas e programas para qualificar os professores dessa área.

Segundo Oliveira (2002:p.118-119), no ano de 200, foi realizado um censo escolar a respeito da Educação Infantil, que apontou que o terceiro milênio se iniciou com 1.092.681 crianças matriculadas em creches e 4.815.431 nas pré escolas, em todo o Brasil.

Com uma nova concepção de Educação Infantil, agora voltada para o desenvolvimento das capacidades das crianças e seu aprendizado, foi criado um Referencial Curricular Nacional formulado pelo MEC e Diretrizes Nacionais para Educação Infantil definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

A elaboração do Referencial se destina a dar continuidade a um processo de construção da proposta para a Educação de creches e pré escolas. Este referencial, que não tem um caráter obrigatório, tem como função subsidiar as elaborações de Políticas Públicas de Educação Infantil, com vista a melhoria da qualidade e equalização do atendimento da criança

De acordo com Abramowicz e Wajskop(1995:p.12), a creche como instituição educacional deve:

Trabalhar com o desenvolvimento da criança, e seus múltiplos desenvolvimentos linguístico e expressões;

Respeitar a bagagem de cada criança;

Trabalhar com a família e a comunidade, através de projeto educacionais;

As mesmas autoras salientam ainda que:

A Educação Infantil é um espaço de socialização e integração;

A brincadeira é uma atividade educativa fundamental na infância;

A Educação Infantil deve desenvolver o habito pela leitura e escrita da criança;

A Educação Infantil deve planejar as suas ações para o desenvolvimento das atividades das crianças;

Portanto, corroborando com os pressupostos teóricos apresentados neste capitulo, queremos salientar a importância das transformações e mudanças nas leis, para a sustentação da educação na primeira fase escolar da criança, melhorando, assim, a qualidade das condições educacionais em vários aspectos como espaços físicos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, instruindo e conscientizando para a cidadania.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTES

VISUAIS: A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA

"A cultura e a sociedade disponibiliza conhecimentos que mpreterivelmente chegam até a criança, no entanto o seu jeito de olhar e ressignificar as informações permite que ela vá além, que ela crie"

(COUTINHO, Ângela Scaiabrin)

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, a imaginação, a criação, ao acolhimento, a curiosidade, a brincadeira, e a interação com os seus pares para a produção de culturas.

Segundo Barbosa em entrevista revista Época (16/05/06) '' É absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar."

Dessa forma, a organização do tempo e dos espaços nas unidades deve privilegiar as relações entre as crianças com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, suas escolhas e autonomia, a acessibilidade aos materiais, o deslocamento pelas e outras dependências da instituição e fora dela. As crianças devem ter contato com o conhecimento construído historicamente e serem valorizadas também como produtoras e co-construtoras dos mesmos. Desse modo, o papel do educador da Educação Infantil é daquele que escuta as vozes dos meninos e meninas, articula e apoia suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada.

As propostas pedagógicas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-Resolução CNE/CEB Nº 5/09, devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos e ter como objetivo garantir a criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens.

Assim sendo, podemos citar o currículo como norteador na relação das Artes Visuais na Educação Infantil, carrega o registro do percurso vivido, ou seja, esta continuamente em ação deixando marcas, aprendizagens e o registro sócio histórico nas memorias dos seus protagonistas.

O pesquisador Janes Catteral estudou a influência da aprendizagem de arte na inteligência, que será aplicada a qualquer outra disciplina. Além disso, grande parte da produção artística é feita no coletivo, isso desenvolve o trabalho em grupo e a criatividade.

A arte amplia a visão da criança pequena, estimula o desenvolvimento da inteligência racional, tornando-se capaz de tecer uma nova perspectiva de vida na Educação Infantil desenvolvendo a capacidade de uma percepção visual.

Permitindo que a criança amplie o conhecimento de mundo que possuem,

manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressões artísticas.

Segue abaixo algumas orientações de organização de tempo, espaço, objetivo, metodologia do ensino de Arte na Educação Infantil. (RCNEI)

Crianças de 4 a 5 anos

Explorar diferentes possibilidades de misturas de materiais;

Conhecer as transformações provocadas pelas misturas;

Construir conhecimentos sobre diferentes materiais;

Explorar diferentes gestos com diferentes materiais;

Pesquisar o gesto na experiência de desenhar;

Propiciar atividades que ampliem a criatividade da criança;

Pesquisar o gesto nas experiências de desenhar;

Reconhecer registros gráficos que realizam;

Explorar a utilização de diferentes riscantes e suportes;

Explorar diferentes registros gráficos produzidos;

Possibilitar situações que envolvam apreciação de produções artísticas;

Participar de situações que desenvolvam do percurso criativo;

Desenvolver e despertar a sensibilidade artística por meio de diferentes obras artísticas;

Experiênciar situações que possibilitem a ampliação da criatividade, da imaginação, do senso estético;

Apreciar a produção da criança e dos colegas;

Reconhecer elementos da linguagem visual (cores, texturas, formas, linhas, estilos...);

Ampliar o percurso gráfico;

Vivenciar situações de livre criação;

Construir progressivamente o domínio da expressão artística;

Vivenciar situações de produção que evolvam a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem;

Comentar aspectos do seu modo de produzir suas obras;

Explorar massas de cor e alterar sua aparência ou sensação tátil;

Reconhecer a diversidade de padrões de uso das cores nas diferentes culturas; Identificar diferentes produções artísticas;

Construir formas planas e volumosas por meio da escultura, modelagem, instalações.

Conteúdos

Os conteúdos são organizados em dois blocos que visam oferecer visibilidade as especificidades da aprendizagem em artes Primeiro bloco: “o fazer artístico” Exploração e manipulação de materiais como lápis e pincéis de meios como tinta, água, areia e de variados suportes gráficos, como jornal, papelão, madeiras etc.

Exploração e conhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas. Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes. Cuidado com

os materiais e com os trabalhos em grupos e individuais.

Criação de desenhos, pinturas, colagens, moldagens a partir da utilização dos elementos da linguagem das artes visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura e exploração utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar. Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes, necessários para o fazer artístico. Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.

Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala. Respeito e cuidado com os objetos, produzir individualmente e em grupo. Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral.

Segundo bloco:" Apreciação em Artes Visuais"

Observação e identificação de imagens diversas. Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc. Apreciação das suas produções e das doa outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos na linguagem plástica.

Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas. Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos. Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.

Metodologia

O desenho da criança para ela uma linguagem como o gesto ou a fala.

Algumas dicas:

O desenho é a primeira escrita da criança, exatamente por isso o educador deve respeitar.

Como diria uma grande amiga às discussões sobre o "belo" estão superadas. A beleza está no olhar de quem vê, por isso não faça não interferência na produção da criança depois de concluída.

Não escreva o nome da criança sob o desenho ou a pintura, escreva atrás pequeno para que depois possa identificar. Isto é um sinal de respeito a sua produção;

Apresentar produções de crianças de diferentes faixas etárias

Disponibilizar diversos materiais (pincéis, tintas, lápis, giz de cera, papéis).

Roda de apreciação

Expor obras de artistas para que ela comece a estabelecer uma relação com o que faz e a produção do mundo adulto

A ação do educador

Orienta a criação, participando do processo com interferências pontuais, e observa no trabalho pronto as singularidades da produção e a familiaridade com o universo da arte. Quanto menor a autonomia da turma, maior a participação do professor no direcionamento das tarefas.

Roda de apreciação

Instigar a criança a pensar sobre sua própria produção e a dos amigos;

Apresentar a produção e nomear quem fez;

Quando apresentar a obra de artista

dar informações sobre as imagens sem se antecipar às colocações da garotada – esse é o momento de pensar e sentir.

Questionar:

O que eles estão vendo;

Quais formas foram utilizadas

Chamar atenção para forma de utilização dos espaços;

O que é diferente nas produções;

O que é parecido

Percurso criativo

É importante datar a produção das crianças;

Retomar de tempos em tempos;

Rever antigas produções das próprias crianças;

Expor a produção na sala;

Valorizar a produção da criança sem intervir na mesma;

Organização

Organização do tempo

Deve-se respeitar as crianças em relação ao seu ritmo e interesse pelo trabalho, tempo de concentração, o prazer na realização, o professor deve ficar atento para redimensionar as atividades, em relação ao tempo ou própria atividade.

Pode ser apontadas três possibilidades de organização: atividades permanentes

Organização do Espaço

A organização da sala, a quantidade e a qualidade dos materiais presentes e sua disposição no espaço são determinantes paro o fazer artístico.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1 - Pintura livre

A pintura infantil pode ser apresentada às crianças desde muito cedo. As aulas podem misturar pintura a dedo, com guache e aquarela, o que trará uma maior percepção sensorial, ajudando-as a entender as texturas, o espaço a ser pintado, entre outros. Além disso, é possível disponibilizar materiais para as crianças, como: pinceis, esponjas e muito mais. Com eles, as crianças poderão usar ainda mais a criatividade e obter resultados diferentes.

Vale saber que pintura livre quer dizer que a pintura a ser realizada deverá ser pensada exclusivamente pela criança, sem ter um método estabelecido pelo professor ou alguma outra imagem de referência. O interessante é mostrar como elas podem fazer isso, ensinando formas de pintar e materiais que podem ser utilizados, por exemplo.

2 - Referência de artistas

Além da pintura livre, há as atividades que são realizadas a partir de outras obras de arte. Nesse contexto, o educador deve explanar à sala sobre um ou mais artistas, como pintores e escultores. É preciso sugerir uma discussão sobre suas obras de forma bem descontraída, com a finalidade de descobrir quais as percepções, opiniões e sentimentos dos alunos em relação a elas.

Uma dica é propor uma releitura de obras famosas, contextualizando-as para os dias de hoje ou de acordo com o estilo de vida de cada criança. É uma forma de introduzir conteúdos clássicos e instigar a imaginação

ao mesmo tempo.

3 - Pintura de muros e/ou calçadas

É essencial que o professor de Educação Infantil reflita sobre a possibilidade de mostrar um mundo fora da sala de aula às crianças. Explore o jardim, o pátio, a calçada frente à escola, ou promova passeios que envolvam arte com as crianças. Uma ideia bacana é escolher um muro ou calçada para que as crianças trabalhem coletivamente na pintura dos mesmos.

4 - Arte em jogos

Outra atividade bem legal e que pode envolver crianças de todas as idades são os jogos. Eles podem ser criados pelo professor juntamente com seus alunos, e sempre com a missão de proporcionar uma atividade coletiva, com parceria e a competitividade saudável - ensinar a perder e a ganhar. A arte pode participar dessa aula divertida ao pedir que os alunos pintem, desenhem, colem e recortem os itens necessários.

5 - Recorte e colagem

Crianças de 4 e 5 anos já podem utilizar tesouras sem ponta para realizar atividades de recorte e colagem, muito comuns na Educação Infantil e que também é uma forma de se expressar artisticamente. Quem quiser apostar nesse tipo de atividade em sala de aula, pode aproveitar para ensinar sobre mosaicos.

6 – Autorretrato

O conceito de autorretrato é bem antigo. Perpassa pelos primórdios da história humana, com os registros que os homens faziam sobre si mesmos nas paredes. Depois, surge com muito mais força e complexidade no Renascimento, quando a maioria dos artistas se engajou em fazer uma pintura de seu próprio busto, por exemplo, Rembrandt e Frida Kahlo.

Incentivando esse tipo de arte, o professor ensinará ao aluno o que é um autorretrato e como os artistas se retrataram ao longo dos tempos. Deverá explicar ainda que se trata de uma expressão necessária para se auto conhecer dos pontos de vista físico e sentimental.

7 - Texturas

É essencial levar para a sala de aula inúmeros materiais que podem ser usados para Artes Visuais na Educação Infantil. Além das tintas, é possível trabalhar com lantejoulas, barbante, algodão, variados papéis e muitos outros. Eles ajudarão você a ensinar com mais qualidade, desde as crianças mais pequeninas, de 0 a 3 anos, às maiores, até 5 anos, pois elas entenderão mais sobre texturas, como é o tato de cada uma delas, como podem se misturar, o resultado que cada uma proporciona, etc.

8 - Sucata

Além dos materiais típicos de papelaria, é muito importante mostrar às crianças que elas podem utilizar itens recicláveis para criar objetos artísticos, brinquedos com a utilização de: caixas de leite, creme dental, rolos de papel higiênico, copinhos de iogurte são exemplos de materiais que são aproveitados em sala de aula para criação de pinturas, esculturas e brinquedos. Essa é uma ótima ideia para apresentar aos alunos noções de cidadania, falando da importância da reciclagem e da reutilização de objetos que temos em casa em prol do meio ambiente.

9 - Massa de modelar e argila

Massa de modelar, a famosa "massinha", é um item adorado pelas crianças. Sua facilidade de manuseio faz com que elas criem o que quiserem ou representem algo solicitado em sala de aula. Além dela, a argila também pode ser apresentada a elas, mas de uma forma esporádica, com o intuito de promover aulas diferenciadas e especiais. Pode ser uma ideia para ensiná-las sobre esculturas, artistas famosos, capacidade de criar suas próprias formas, entre outros conteúdos.

10 - Fotografia

Sim, a fotografia também se enquadra como uma Arte Visual e pode ser levada para crianças em seus primeiros anos escolares. A aula pode ser bastante divertida e didática, realizada com o intuito de mostra a instantaneidade das fotos hoje em dia e qual a diferença com as câmeras de antigamente. Além disso, é possível ensiná-las sobre as perspectivas e posicionamentos, por que a luz pode influenciar, que uma fotografia pode retratar e guardar um momento que já passou, etc. É uma maneira de dar uma ênfase multidisciplinar para sua aula.

11- Elementos da natureza

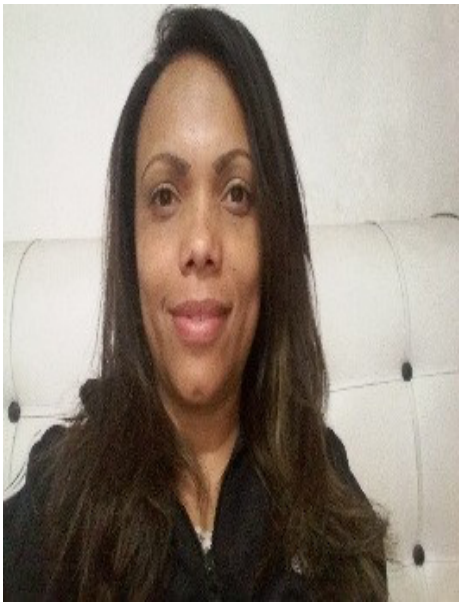
Pesquisa e coleta de folhas, sementes, galhos e cascas de árvore despertam nas crianças o senso estético e possibilitam um trabalho com formas, linhas e texturas, pintura da folha da palmeira e extração de tinta de beterraba, barro e outros elementos. O artista Krajcberg nasceu em Kozienice, na Polônia, em 1921, mas se naturalizou brasileiro. É pintor, escultor, gravador e fotógrafo. Sua obra reflete a paisagem brasileira, em particular, a floresta amazônica e a constante preocupação com a preservação do meio ambiente. Krajcberg utiliza sempre elementos da flora, em especial, troncos devastados pelas queimadas, que destroem a vida na floresta. Ele sempre diz: "Quero criar com a natureza, assim como outros estão querendo criar com a mecânica. Não procuro a paisagem, mas o material".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifiquei com a pesquisa que a Artes Visuais na Educação Infantil tem que buscar entender o processo individual de cada criança, afastando julgamentos como feio ou bonito, certo ou errado, que assim sendo utilizados não auxiliam no processo educacional. Os educandos devem ser observados constantemente e as observações registradas. No desenrolar da pesquisa, diagnostiquei que avaliação das Artes Visuais na Educação Infantil deve ser feita, por meio de processos que tem como caráter de análise e reflexão sobre as produções das crianças, ou seja, a avaliação para criança deve especificar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo.

Por esse motivo, posso afirmar que as Artes Visuais na Educação Infantil, é feita pela exploração de diferentes materiais e também de possibilidade de expressar-se por meio deste.

Essas considerações finais buscam apontar que as Artes Visuais na Educação Infantil, levam as crianças a utilizarem os desenhos, a pintura, a modelagem e outras formas de expressão plástica para representar, expressa-se e comunicar-se com o mundo que as rodeiam.



CLÁUDIA DA SILVA LIMA MIGUEL

Graduação Pedagogia pela Faculdade UMC (2004); Segunda licenciatura em Artes Visuais na Faculdade de UNILAJES (2018); Pós- graduação em Educação Musical pela faculdade de ITAQUÁ (2018); Professora Ensino Fundamental 1 e Educação Infantil na EMEI Ernani Silva Bruno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete e WAJKOP, Gisele. Educação Infantil 2° edição São Paulo ed. Moderna 1999.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações no ensino da arte. São Paulo:ortez,2002.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil: Das origens ao modernismo. São Paulo, Perspectiva,1978.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília MEC/ SEF,1998-vol. 1.2.3.

BRASIL, Constituição da República Federal do Brasil: Promulgada em 05 de Outubro de 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96.

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

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.074 de 13 Julho de 1990.

BRASIL, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Secretaria de Educação Basica,2010.

BRASIL, MEC/UFRGS. Praticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para reflexão sobre as Orientações curriculares. Brasilia,2009.

BRASIL, Currículo de arte Estado de São Paulo -Secretaria da Educação-2ª edição -2012.

BRASIL, Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo (S.P.), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica :SME/DOT.2015.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL, Avaliação na Educação Infantil :Aprimorando os Olhares Orientação Normativa nº 01/2013- São Paulo: SME/dot,2014.

BRASIL, Brinquedos e brincadeiras nas creches :Manual de Orientação Pedagógica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

BERNADETE. Arte na educação Escolar São Paulo: SME/COPED,2016-(coleção componentes de diálogos Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria).

CANCLINI, Nestor Garcia. A socialização da arte: Teoria e Prática na América Latina. Cultrix, São Paulo.1984.

CATTERALL, Janes :A arte ajuda a criar um ensino ativo (28-06-06).

CORREA, AYRTON e NUNES, Ana Luiza, Ruschel. O ensino das artes visuais: Uma abordagem simbólico cultural. Santa Maria: Editora UFSM,2007.

COUTINHO, Ângela Scaiabrin A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche, São Paulo ,2010.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília; DF: MEC: UNESCO,2001.

ÉPOCA, revista: Entrevista Barbosa, Ana Mae -São Paulo (16/05/06).

FARIA, Ana Lúcia de: MELLO, Suely Amaral. Territórios da Infância :Linguagens, Tempos e relações para uma pedagogia para das crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & MARIN,2007.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Monica A Infância e suas linguagens. São Paulo: CORTEZ 2014.

GOES, Moacyr de. De pé no chão também se aprende a ler. São Paulo :Cortez,1991.

HERNANDES, Fernandes. Cultura Visual, Mudança educativa e projeto de trabalho. Editora Artmed.2000.

KYVY, Peter. Estética: Fundamentos e questões de filosofia da arte. Pulus Editora,2008.

MARTINS, Mirim; PICOSQUI, Gisa; GUERRA, Maria. Didática do ensino da arte: A linguagem do mundo- poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo:FTD,1998.

OLIVEIRA, Matilde e HERNANDEZ Fernando (Org.) Formação do Professor em Artes Visuais. Santa Maria-Editora UFSM,2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo :Cortez ,2002.

READ, Herbert. Educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes,1997.

TONUCCI, Francesco: tradição patrícia Chittoni Ramos.Com olhos de crianças. Porto Alegre :Artmd,1997.



EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

RESUMO: Este estudo objetiva apresentar e discutir a Educação para a Diversidade no contexto das práticas em torno das Relações Étnico-Raciais na educação e como a sua aplicabilidade pode contribuir para a conscientização e respeito às diferenças na escola, levando a compreensão da diversidade étnico-racial e cultural presente no contexto escolar. A literatura educacional sobre o tema diversidade cultural, seja de gênero, sexo, religião, etnia, classe social, está sendo amplamente discutida e centrada na relação com o contexto escolar. O assunto sobre o trabalho com essas temáticas em sala de aula tem sido muito abordado, visto que é na escola que temos diferentes ideias, contextos sociais, opiniões e culturas, local em que supostamente, pode ter uma demanda maior de geração de conflitos resultantes da não aceitação dessa diversidade dos sujeitos que a ele pertencem. A escola se constitui em sua função de normalizar os padrões apresentados na sociedade, constituindo identidades e contribuindo para a formação dos cidadãos de maneira crítica, sendo um local de produção e reprodução de cultura em todas as suas variáveis, estabelecendo uma relação entre o meio social e os alunos.

Palavras-chave: Diversidade; Educação; Aprendizagem; Relações Étnico-Raciais.

INTRODUÇÃO

A literatura educacional, no que trata da temática da diversidade cultural, seja de gênero, sexo, religião, etnia, classe social, está sendo amplamente discutida e centrada na relação com o contexto escolar. O assunto sobre o trabalho com essas temáticas em sala de aula tem sido muito abordado, visto que é nesse espaço que se pode deparar com a pluralidade de ideias, opiniões e culturas, local em que supostamente, pode ter uma demanda maior de geração de conflitos resultantes da não aceitação dessa diversidade dos sujeitos que a ele pertencem.

Segundo Brito (2011) há a percepção de que a educação das relações étnico-raciais é uma questão que diz respeito ao conjunto da sociedade brasileira e não apenas a luta do Movimento Social Negro, "existe uma mobilização que envolve gestores da política educacional, agentes públicos e privados, instâncias do poder judiciário, universidades, profissionais da educação e militantes do Movimento Social Negro, com o intuito de construir estratégias locais visando à implementação da lei".

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) as políticas legislativas têm como meta a garantia do direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem suas visões de mundo e se manifestarem com autonomia, garantindo assim, professores com formação específica nas diferentes áreas de conhecimento que sejam capaz de lidar com os conflitos causados pelo racismo e pela discriminação, garantindo uma educação de qualidade para todos.

Cabe ao professor trabalhar com materiais e obras literárias adequadas a temática étnico racial, que contemple as diferentes culturas e contextos. Na escolha do material o professor deve se atentar para os livros abordam a imagem do negro e do afro descendente de uma maneira afirmativa, abordando diferentes temáticas e desvinculando um pouco dos modelos europeus sempre utilizados como modelo nas escolas.

O TRABALHO COM O TEMA DIVERSIDADE NA ESCOLA

No contexto sócio cultural no qual estamos inseridos é de fundamental importância a discussão sobre a diversidade cultural no âmbito escolar, permitindo que as diferenças sejam respeitadas e contribuindo para que as práticas de intolerância e discriminação não sejam disseminadas e propagadas dentro e fora da escola. A escola por meio de sua prática pedagógica deve atender a todos sem distinção estabelecendo práticas de igualdade e respeito.

Cultura é tudo aquilo que inclui o conhecimento sobre crenças, arte, moral, costumes e todos os outros hábitos adquiridos na vivência social pelo homem. Recebido como uma herança dentro de um grupo, a cultura o identifica, o constitui como resultado do meio cultural em que foi

socializado, herança de um longo processo acumulativo vivenciado por inúmeras gerações. Mas como processo de vivência, o homem se constitui enquanto produto e produtor de seu meio, se constituindo e constituindo crítica do recebido e aprendido, o que lhes permite inovações e invenções, simbologias outras que torna possível sua perpetuação e existência no meio social. (LEITE, 2014, p. 14).

A escola possui a função de normalizar os padrões apresentados na sociedade, constituindo identidades e contribuindo para a formação dos cidadãos de maneira crítica, sendo um local de produção e reprodução de cultura em todas as suas variáveis, estabelecendo uma relação entre o meio social e os alunos.

O ambiente escolar se constitui em um local no qual é preciso estabelecer a convivência com a diferença e se adequar à realidade social que está a sua volta, exercendo o seu papel como produtora de cultura escolar que deve estar pautada no protagonismo dos alunos como sujeitos de direitos, construindo práticas de cidadania e respeito. O ambiente educativo tem como função praticar uma pedagogia democrática, na qual, o diálogo esteja presente e a valorização da cultura, costumes e concepções, que corroborem para a aprendizagem significativa e livre de preconceitos.

Atualmente nas discussões da área da educação, a temática do multiculturalismo, tanto como conceito quanto como projeto, tem ocupado cada vez mais espaço, trazendo para a cena central a problemática da diversidade de cultura presente no mundo contemporâneo. [...] Um dos maiores desafios postos à educação escolar pública é, justamente, lidar com a questão das várias formas de diversidade presentes no seu interior (nível sócio econômico, gênero, etnia, raça, orientação sexual, religião, idade, etc). (LEITE, 2014, p. 19).

A legislação que trata do tema não garante a aplicação e a efetivação no contexto escolar é necessário a conscientização de todos os envolvidos neste processo para que a aprendizagem voltada para a diversidade e ao respeito às diferenças ocorra de maneira efetiva. Os educadores devem ter uma formação voltada para esta temática a nível de graduação, pós-graduação ou em cursos específicos, além da formação em serviço nos momentos coletivos de estudo. Desta maneira deve ocorrer uma reflexão sobre a prática pedagógica com a atuação de todos os envolvidos neste processo.

A literatura educacional, que trata do tema diversidade, vem sendo discutida e debatida nos dias atuais por ser um tema de grande relevância no contexto educacional atual, com uma educação voltada para o respeito às diferenças contribuindo para que esta temática chegue ás escolas e seja discutida de maneira ampla entre os educadores.

As situações de desigualdade deverão ser ponto de reflexão para todos e não somente para o grupo discriminado, condição básica para o estabelecimento de relações humanas mais fraternas e solidárias. O racismo é um problema de brancos e negros. Logo é um problema que deve ser solucionado por ambas as partes. [...] Algumas ações são essenciais nessa construção: a disponibilização de

recursos didáticos adequados, a construção de materiais pedagógicos eficientes, o aumento do acervo de livros da biblioteca sobre o assunto, a oferta de variedade de brinquedos contemplando as dimensões multiculturais. (SCARAMAL, 2008, p. 12).

Nesse contexto, podemos pressupor que o/a professor/professora contemporâneo/a deva inserir em suas práticas pedagógicas propostas adequadas para que a diversidade humana seja discutida de forma democrática, de modo a permitir que professor/professora e estudantes possam se posicionar com autonomia contra a discriminação, o preconceito e o racismo. É necessário a construção de propostas pedagógicas voltadas para a discussão entre o passado e o presente da cultura, viabilizando a conscientização do respeito mútuo acerca do sujeito como ser individual e coletivo

O tema Pluralidade Cultural aborda a valorização das características culturais e étnicas de diferentes grupos sociais, além do incentivo ao convívio de diferentes grupos, tornando a diversidade uma característica que favorece a valorização e o enriquecimento social e cultural. O papel da escola no trabalho com a pluralidade cultural, se fundamenta em formar os seus alunos para que sejam capazes de reconhecer e respeitar as diferenças que fazem parte do contexto histórico e cultural de nossa sociedade. Esta temática deve ser abordada de forma que se constitua como uma forma de orientação às práticas sociais e não apenas como um conjunto de normas a serem seguidas.

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com os outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. (BRASIL, 2000, p. 20).

A exclusão social pode ser definida como a impossibilidade de alguns indivíduos a terem acesso a bens culturais e materiais produzidos pela sociedade, por discriminação ou desigualdade cultural. A escola tem como desafio o reconhecimento da diversidade como integrante na formação do indivíduo que por sua vez, possui uma identidade e uma cultura que devem ser respeitadas e valorizadas como integrantes do contexto sociocultural brasileiro.

A legislação tende a ser um amparo para que os sistemas educacionais possam se articular em defesa da diversidade, respeitando-a em suas manifestações culturais e propondo currículos que atendam às necessidades de todos e todas que se encontram envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) abordam essa temática, viabilizando o trabalho do/a professor/a de forma a questionar as origens e manifestações de racismo, preconceito e discriminação de qualquer tipo no contexto escolar. Vale ressaltar que são propostas flexíveis à realidade local do sujeito, ao contexto social em que vive.

Com a promulgação da Lei 10639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história das comunidades africana e afro-brasileira, o reconhecimento e a

valorização destes povos passa a ter um apoio fundamental e ganha uma nova perspectiva quando pensamos em educação.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações [...] garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 4)

As políticas voltadas à educação dos negros devem garantir o sucesso e a valorização de sua cultura, promovendo formas de relacionamento nas quais o respeito à diversidade cultural, artística e histórica seja amplamente discutida por profissionais e professores capacitados, implicando assim, em atitudes de autoafirmação, reconhecimento e valorização das diferentes culturas e etnias existentes no contexto da escola. Bem como, aos alunos brancos e de outras etnias, promover o conhecimento e o acesso as diferentes manifestações culturais existentes.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 7) a escola é responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, devendo se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

O Art. 26A da Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, "exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas". (BRASIL, 2004, p. 9).

[...] Os sistemas de ensino tomarão providências para que seja respeitado o direito de alunos afrodescendentes também frequentarem estabelecimentos de ensino que contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p. 20).

Figura 1 – Mapa Diversidade Étnico Racial



Fonte: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/NzmpMmX2qEkcWahuFJYNNZMhuNfv9/ne-277-diversidade-etnico-racial-01.png> Acesso em: 10 out 2018.

O tema diversidade no âmbito escolar, nos dias de hoje, se torna extremamente relevante nas discussões que permeiam o ambiente escolar, permitindo e contribuindo para que as diferenças sejam respeitadas e contribuindo para que as práticas de intolerância e discriminação não sejam disseminadas e propagadas dentro e fora da escola. A escola por meio de sua prática pedagógica deve atender a todos sem distinção estabelecendo práticas de igualdade e respeito.

[...] é preciso admitir que o trabalho de implementar medidas no sentido de democratizar as relações de trabalho constitui um elemento importante na agenda da gestão da escola, bem como da política educacional, visando à abordagem crítica do tema da diversidade étnico-racial, de modo a proporcionar condições para o desenvolvimento das atividades cujas características não venham a reproduzir hierarquias sociais marcadas historicamente pela divisão racial do trabalho e pela distribuição desigual dos recursos de poder. (BRITO, 2011, p. 69).

Segundo Silva (2011) há disponível hoje uma consistente produção literária, acadêmica e midiática com a temática africana e afro-brasileira que pode auxiliar os professores e demais profissionais do contexto escolar na abordagem deste tema. Podemos exemplificar a inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais no processo de socialização, além de permitir a ampliação dos referenciais culturais, valorizando a autoestima das crianças negras e contribuindo para o respeito as diferentes culturas por parte das crianças.

Figura 2 – Somos Todos Iguais na Diferença



Fonte: <http://redeculturafm.com.br/timbo-fm/wsite/_upl/entrevistas/c68647b0a880ff7a34e25c36cc1753c8.jpg> Acesso em: 10 out 2018.

O trabalho em sala de aula deve contextualizar as questões raciais, abordando conceitos que possam colaborar para o reconhecimento da diversidade, valorizando o coletivo e combatendo posturas preconceituosas e incorporando a história e a cultura do povo negro, nos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Desta maneira, os alunos podem se conscientizar e aprender com base no respeito e valorização das diferenças.

[...] Elementos culturais afro-brasileiros, como a dança, a música, a religião, as tradições, as festas, e a contribuição intelectual, econômica, política e literária auxiliam no desenvolvimento dessas práticas educativas. Ressignificar o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana significa, portanto, uma tomada de consciência sobre a existência de outros referenciais que constituem os saberes e valores sociais e culturais da sociedade. (SILVA, 2011, p. 23)

Não basta apenas a mudança da predominância de uma cultura em função de outra, o currículo escolar deve ser repensado, abordando a diversidade cultural existente no país e no mundo, para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento "negado" durante anos ou tratado de maneira estereotipada e fora de contexto, produzindo assim um sentimento de pertencimento à uma cultura e etnia inferior por parte dos afro-brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, em todos os seus níveis de ensino e modalidades deve atuar com o objetivo de promover uma educação voltada para a valorização das pessoas, formação de valores e comportamentos sociais livres de preconceito e intolerância. A educação escolar deve estar pautada na tolerância e nos respeito as diferenças, seja de qual origem for, a diversidade humana deve ser vivenciada e respeitada, contribuindo

para a quebra de estigmas, estereótipos e preconceitos.

Com a promulgação da Lei 10.639/03 foram trazidos diversos questionamentos sobre a abordagem do tema das relações étnico-raciais na escola e de que forma os educadores, neste novo contexto, devem trabalhar e discutir tais temáticas em sala de aula, cumprindo com o disposto na legislação e efetivamente buscando formas de consolidar nas relações escolares, o respeito à diversidade e a tolerância às diferenças.

Além deste aspecto é de fundamental importância que a escola se constitua em um local no qual é preciso estabelecer a convivência com a diferença e se adequar à realidade social que está a sua volta, exercendo o seu papel como produtora de cultura escolar que deve estar pautada no protagonismo dos alunos como sujeitos de direitos, construindo práticas de cidadania e respeito.

O trabalho em sala de aula deve contextualizar as questões raciais, abordando conceitos que possam colaborar para o reconhecimento da diversidade, valorizando o coletivo e combatendo posturas preconceituosas e incorporando a história e a cultura do povo negro, nos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Desta maneira, os alunos podem se conscientizar e aprender com base no respeito e valorização das diferenças.

A escola e os seus educadores devam inserir em suas práticas pedagógicas propostas adequadas para que a diversidade humana seja discutida de forma democrática, permitindo um posicionamento crítico por parte dos alunos, com ações e atitudes que possam contribuir para a diminuição de práticas discriminatórias e preconceituosas, que possam ser vivenciadas no contexto social e escolar.



CHRISTINA DE SOUZA RITA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2011); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Educação Infantil – no CEI Vila Brasilândia.

REFERÊNCIAS

BRITO, José Eustáquio de. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. Ano 14, nº 18, 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/231/201> Acesso em 10 out 2018.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN 9394/96). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso em 10 out 2018.

LEITE, Maria Aparecida. Diversidade Cultural no Contexto Escolar. Universidade Estadual da Paraíba. Pró Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância. 2014.

SCARAMAL, Elisse. Educação para a diversidade étnico-racial in Para estudar História da África. Anápolis: Núcleo de Seleção. UEG, 2008.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. Universidade Fumec. Belo Horizonte. Ano 8, nº 11, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. (Org). De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.



O DESENHO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO PARA UM PSICOPEDAGOGO

RESUMO: O presente estudo surgiu diante de um olhar mais minucioso para o registro da criança, sendo este trabalho resultante de reflexões sobre a importância do desenho na avaliação psicopedagógica. Partindo para contribuição como ferramenta para um psicopedagogo, que precisa ter um olhar mais sensível a realidade. É mediante ao desenho que podemos encontrar um grande instrumento aonde as palavras não chegam. Por meio dele conseguimos instrumentalizar com apoio da linguagem, que os pequenos utilizam para se comunicar, baseado em fantasia, imaginação e vivências com significados. Utilizar desse recurso para observar e acompanhar atrelando ao comportamento é um instrumento rico e ponderado de informações necessárias para continuidade de pesquisa como apoio de avaliação e diagnóstico.

Palavras-chave: Criança; Desenho; Psicopedagogo; Acompanhamento.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal de ser um instrumento para o psicopedagogo no acompanhamento de uma visão psicopedagógica. Mesmo que não seja o único elemento a ser avaliado, ele se faz rico em informações para continuidade de um acompanhamento de forma que, muitas vezes, ele possibilita chegar um determinado trabalho que as palavras não alcançam. Ouvir a criança pelo registro é, intencionalmente, ouvi-la de forma gráfica.

No primeiro capítulo, conceituo sobre a história do desenho, o quanto essa arte já é vivenciada como ferramenta de comunicação de sentimentos, anseios, uma comunicação social desde os primórdios. Não obtenho a pretensão de relatar somente sobre a origem do desenho, mas utilizar da linguagem de como sempre, desde a antiguidade, é utilizada.

Já, no segundo capítulo, falo sobre as etapas que o desenho da criança permeia segundo Piaget. Na abrangência de conhecimento das etapas que serão percorridas como processo natural para o desenvolvimento, sem a pretensão de estereotipar etapas e níveis, uma vez que deve- se respeitar o contexto que se inserido, a estrutura emocional e construção familiar.

No terceiro momento, trago mais detalhes do trabalho como o desenho oportuniza numa perspectiva mais minuciosa de detalhes que um psicopedagogo pode observar. Lembrando que o desenho isoladamente não se faz como resultado. Deste modo, este capítulo traz uma linguagem mais detalhada de característica que podemos concluir sobre comportamentos, a fim de complementação dos diagnósticos que estão serão analisados.

Neste âmbito, o presente trabalho visa contribuir com o olhar minucioso sobre essa ferramenta de complementação para auxiliar na avaliação e não ser isoladamente definido como resultado. A fala da criança, por ainda estar em processo de desenvolvimento, faz-se, muitas vezes, desvalida de minúcias que o registro gráfico pode denunciar. Trazer ele como complemento seriado de observações e registros.

Nas “Considerações Finais”, não se tem o objetivo de dizer o que é certo ou errado numa avaliação, uma vez que não há fórmulas prontas, pois o registro gráfico sozinho não se diagnostica, mas se faz importante para reflexão e complementação de um olhar sensível do profissional mediador, que acontece de uma forma distinta de indivíduo para indivíduo.

O DESENHO E SUA HISTORICIDADE

A história do desenho começa há muito tempo. Desde a época das cavernas, nos quais os homens deixavam registrado nas paredes de barro experiências vividas como forma de pintura rupestre. Utilizando o desenho como ferramenta de comunicação, registrando seus medos, frustrações, divindades, etc. Era a primeira manifestação gráfica da hitória da humanidade que ocorreu. Por meio de vestígios, obtêm importantes tentativas de comunicação. Para Dias (2009) a perspectiva

sócio- histórica do desenho é formada como um signo construído e atua como meio para comunicação social.

Com o passar dos séculos os utensílios para se desenhar também se modificaram. Passando da pintura com os dedos, pelos homens das cavernas, à descoberta da primeira caneta tinteiro, por Lewis E. Watterman, em 1884.

Assim como os utensílios foram se transformando e inovando, o desenho também mostrou suas diferenças e o homem é parte significativa dessa história, em que utiliza como forma de comunicação "o desenho pode tornar-se um instrumento de projeção e alcance aonde as palavras não chegam". Carvalho (2004, p 24).

O desenho é utilizado pela criança, aparecendo muito antes da escrita. Segundo Mèredieu, a evolução do desenho para os pequenos está ligada intimamente a mudança de linguagem. Muito cedo a criança tenta imitar o adulto em suas ações e escritas. Por volta dos três anos ela tentará colocar no papel em formato de garatujas o que ela observa na escrita dos adultos. São por meio da imitação do adulto que a repercuti suas ações.

Logo mais tarde, Mèredieu (2006) ao entrar na fase escolar a criança acaba por ter uma grande diminuição de suas produções gráficas- em virtude do ambiente escolar priorizar a escrita, fazendo que a criança entre em contato com outros símbolos gráficos e letras, resultando assim em uma confusão entre a escrita e o desenho. Dias (2009) As escolas deveriam explorar mais o momento do desenho, associando- o como forma de uma atividade envolvente, não somente de uma forma sem compromisso, mas como forma de oportunizar trocas sociais para favorecerem diferentes áreas do desenvolvimento.

A possibilidade de acesso ao recurso de papel ocorreu no final do século XIX, ao qual oportunizou o desenvolvimento de técnicas de desenho, posto que estivessem limitadas com carvão, areia e pedras.

Sendo assim, é pelo desenho que há uma forma de manifestar a arte, e é utilizado em diversos campos profissionais, já com os pequenos, configura-se com uma riqueza que não só possibilita o prazer, mas a construção do espaço ao redor. Partindo da premissa que transita entre o imaginário e o real. Sendo assim, o desenhar é desde os primórdios para humanidade a forma de se comunicar, mas para as crianças, nem sempre o seu registro é atribuição de significados, e sim uma arte de novas descobertas, manuseios de materiais e desenvolvimento de criatividade, aponta Correia.

O DESENHO COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO PARA UM PSICOPEDAGOGO

O profissional psicopedagogo possui diferentes ferramentas para realizar um diagnóstico psicopedagógico, dentre eles, um muito realizado é a aplicação de testes projetivos, no qual sua intenção é pautada na projeção de um conteúdo que esteja presente para criança de uma forma concreta. Temos, como exemplo, o desenho. Podendo

ser ele com figura pronta ou sendo feito pela própria criança.

Ele vêm contribuir como auxílio para o profissional, não podendo isoladamente ser usado como diagnóstico, mas como importante ferramenta para detectar as dificuldades e desenvolvimento cognitivo tanto na clínica e em sala de aula. O autor James Sully, em 1895, foi o primeiro estudioso a utilizar a expressão "Estudos sobre a infância", ou seja, reivindicava o valor do desenho infantil. No final do século XIX, os desenhos infantis começam a serem estudados e começa-se ter um entendimento melhor sobre o significado do registro gráfico para uma criança.

Partindo dessa análise, é possível observar e obter hipóteses sobre o que ocorre com a criança. Moreira (1984) Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la, ou seja, observá-la no momento em que desenha, na mudança em seu rosto, suas expressões, a movimentação de seu corpo. O espaço que ela registra seu desenho, aprender assim como coloca no papel sua história.

Deve-se considerar o que pretende fazer nesse desenho, se é contar uma pequena história, os múltiplos caminhos que utiliza para registrar seus desejos, conflitos e receios, aponta Moreira. O registro gráfico é uma linguagem como o gesto e a fala. Ela desenha para falar registrando assim sua fala. É, definitivamente, a sua primeira escrita. Deixando assim sua marca antes de aprender a escrever. Ressalta ainda Moreira que no ato de desenhar o pensamento e sentimento estão juntos. "Pois também é possível constatar que as crianças, com algum comprometimento a nível intelectual, apresentam acentuado comprometimento do desenho" Moreira (1984, p. 33).

Observa-se que a criança utiliza um repertório de signos gráficos. Por meio deles que ela expressa seus pensamentos, interesses, sentimentos, demonstrando assim o conhecimento que possui no ambiente por meio da expressão criadora. Revelando seu grau de maturidade, afetivo, equilíbrio emocional e estágio de seu desenvolvimento motor e cognitivo.

Segundo Moreira, não é somente o desenho, mas o que a criança desenha por intermédio do olhar, a expressão do rosto, sua movimentação ao registrar no papel o que está sentindo. Precisa-se aprender a ler a história que o indivíduo quer transmitir no papel. Para a criança o desenho é sua linguagem e sua fala. Nele há uma porção de sentimentos, medos, ansiedades, descobertas, alegrias, tristezas, entre outros. No ato de desenhar o sentimento e pensamento estão interligados. Ele é um canal de narrar um fato ou formas de ação, modelando o próprio real.

Poucos adultos conseguem perceber o quanto o desenho infantil pode ser revelador do grau de maturidade, do equilíbrio emocional e afetivo, bem como do desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Dentre vários autores que falam sobre a importância do desenho iremos estudar Piaget. Ele aponta que a criança acaba por registrar no papel mais o que ela sabe do que vê. Podendo variar de idade para idade, de crianças para crianças, at de cultura para cultura.

Piaget classificou as etapas do desenho, sendo elas:

Garatuja: Surge na fase por volta de 0 a 2 anos, a criança apresenta somente o exercício da ação. É um mover involuntário movido pela satisfação de rabiscar. Não tem compromisso com representação de nenhum objeto. Moreira acrescenta que durante esse período a criança acaba por não nomear seu registro, somente no caso o adulto insistir a ela para nomeá-lo. Ele pode ser de forma desordenada passando para ordenada.

A primeira, desordenada, é realizada por movimentos desordenados e amplos. Não há exercício ainda, não se encontra preocupação com os traços e, muitas vezes, rabisca-se várias vezes em cima do mesma garatuja, ignora o espaço do papel, mexendo com o corpo para desenhar. As primeiras são linhas longitudinais, dão lugar para movimentos mais redondos, que por final tornam-se figuras humanas.

Depois dar-se lugar para a fase de garatuja ordenada, sendo assim, a criança aos poucos inicia movimentos circulares, a conquista do controle das mãos, interesse pelas formas, explorar o traçado. Encontramos já círculos soltos, chamados de "bolinhas". O momento da conquista dos círculos é uma fase muito importante, mesmo eles sendo acidentais ou não, inicia-se uma necessidade de nomear objetos, ela atribui histórias. Respeita mais o limite do papel. A grande diferença é ser capaz de fazer um ser humano reconhecível com olhos, boca, perna etc. É o prazer pelo gesto de deixar a sua marca.

Pré- esquematismo: É o momento que há uma descoberta da relação com o desenho, realidade e pensamento. Ainda não há uma conexão de cores com a realidade, a cor aparece por acaso ou movido pela cor mais próxima que estava próximo ao passo que a criança desenhava.

A autora Moreira acrescenta que por volta dos 4 e 6 anos, que nesse período faz-se necessário observar atentamente que cada criança já está nesse momento como uma representação do objeto, e vale atentar-se que a cada registro iremos encontrar desenhos que estão no canto da folha, outros em forma rabisco com força, traço mais leves, outros que pegam o lápis com cuidado.

Esquematismo: fase por volta dos 7 e 10 anos, há esquemas representativos, começa a construir forma, como, por exemplo, descobre que pode fazer um sorvete com um círculo. Aponta Moreira, nesse período consegue-se observar traços de figuras humanas, apresentando um certo exagero ou omissão das partes do corpo humano. Já se registra com uma intencionalidade de colocar no papel a representação de um objeto, momento que a criança associa o objeto a ser desenhado com o real.

No Realismo Moreira (1984) há uma consciência maior com o espaço, é visível que se desenvolveu uma visão melhor do plano de fundo do desenho. Formas geométricas surgem. Acentuam-se roupas para cada sexo, sendo roupa de mulher e homem.

Por volta de 10 anos em diante, temos o pseudo-naturalismo, encontra-se uma atividade que não é mais espontânea. Acaba-se por acontecer uma investigação da personalidade. Tornando o desenho mais significativo, objetivo, realista, já possui

espaço e uso consciente de cores. Nota- se registros de figuras humanas com traços próximos ao real objeto.

Mesmo passando por etapas, devemos considerar o meio que a criança está inserida e o estimulo que recebe, pois o desenho traz consigo uma forma de expressar sentimentos, devemos olhá-lo não somente como um registro, mas como parte de nossas palavras. Aponta Aguiar (2003) que nele podemos manifestar o nosso momento presente, integrando o passado com a nossa história pessoal, por meio da ilustração, os traços, mostramos em registros o que muitas vezes são difíceis de descrever com as palavras. É uma fonte de material inesgotável que revelam a realidade vivida da criança. O autor argumenta que as fases precisam ser respeitadas e se faz importante para evolução e aprendizagem.

Atualmente, a escola exige que a criança desenhe enquanto linguagem, pois prioriza a escrita e esperam que o desenho seja uma cópia fiel do objeto que se está desenhando, tanto em seus contornos, quantidade de elementos utilizados, cores corretas a original. Tornando-se assim uma cópia, minimizando o conhecimento do pequeno e tornando a obra uma reprodução não valorizada. Buscam exclusivamente saber o que foi desenhado, pergunta muitas vezes feita pelo próprio professor, mas não há formas e rótulos, aponta Grubits. Se a criança utiliza somente as cores vermelhas para desenhar, não podemos rotular que a mesma esteja muito agressiva, afinal nesse momento devemos também considerar que durante o registro a criança tivesse apenas o lápis vermelho.

Segundo Dias (2009) as escolas deveriam explorar mais o momento do desenho, associando- o como forma de uma atividade envolvente, não somente de uma forma sem compromisso, mas como forma de oportunizar trocas sociais para favorecerem diferentes áreas do desenvolvimento.

Pelo desenho pode-se explorar a coordenação motora fina, instiga a criatividade, trabalha o imaginário. Ressalta Dias, que a criança entra em contato

com o mundo simbólico do grafismo, contribuindo potencialmente para sua cognição, ampliando a linguagem, percepção visual, oralidade, traços de subjetividade. Tanto do campo cognitivo, sócio afetivo e psicomotor.

O que a escola não prioriza e, muitas vezes, não explora artisticamente o desenho, mas o olhar psicopedagógico precisa intervir, comenta Grubits (2003) a visão que se deve obter é que desde o nascimento a criança nasce e cresce numa cultura que irá determinar suas atitudes marcando-a. A imagem que ela registra e sua linguagem não podem ser subestimadas. Gobbi (1997), os pequenos precisam de estímulos e o adulto deve apontar e indagar a produção artística. O desenho tem fases que são determinadas pelo desenvolvimento cognitivo.

O profissional deve estar atento e observar que:

“O desenho infantil é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo e constitui-se num elemento mediador de conhecimento e autoconhecimento. A partir do desenho

a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular do mundo". (GOLDBERG, 2005, p.97)

Alguns educadores tentam, inacessivelmente, ler e rotular os registros gráficos, esquecendo-se que muitas vezes, a leitura do desenho precisa estar compreendida que há fatores externos que influenciam, diz Gobbi. A ideologia das relações sociais impostos as crianças acabam por serem desenhados, "ao desenhar, ainda que pelo mero prazer de rabiscar e produzir inúmeras figuras, estará expressando o contexto ao qual está inserida, assim como as coisas a que está exposta" Gobbi (1997, pag.16)

O psicopedagogo deve ouvir a criança, aprender ver pelos olhos dos pequenos. Gobbi mostra que não podemos rotular ou nomear o desenho, mas, primeiramente, ouvir a criança para depois tentar interpretar o registro. Fazendo com que ela se torne interprete do que foi desenhado. Geralmente, as crianças apontam para as partes que foram produzidas e falam sobre o significado. Cabe ao profissional instigar cada vez mais as falas e respeitar o pequeno, sem constrangê-los ou coagi-los para receber determinadas respostas.

Ao deixar que a criança relate o desenho, o profissional precisa ter uma visão global, observando o mexer nos materiais, o falar no momento que desenha, se apagou a garatuja, se joga fora o papel, quem ela desenhou. Geralmente, essas observações são feitas pela própria fala ao passo que se desenha "não para olhar cada elemento do desenho em separado e procurar seu significado". Era necessário ir além da mera decifração do desenho, dos elementos soltos, para compreender o que as crianças queriam dizer, o contexto no qual estão inseridas''. Gobbi (1997, p. 20)

O contexto que está inserido é importante quando entramos no tema relação de gênero, no qual, o desenho de meninas e meninos torna-se diferentes à medida que o contexto que os cerca é tratado diferente na sociedade e acaba por ser expresso no registro. Meninas têm uma tendência de registrar casas, animais, princesas e flores; registros dos quais estão diretamente mais ligados à referência dos fazeres e cuidados com a casa. Os meninos por sua vez estão mais próximos de símbolos que revelem a virilidade masculina, com motos, caminhões, carros, monstros, fantasmas; trazendo para o lado de aventura e emoção. Segundo Gobbis (1997), a relação de gênero fortemente explicita no desenho em razão de grande influência que a sociedade classifica e divide o comportamento de homens e mulheres.

A forte influência de gênero, muitas vezes, inicia-se no próprio ambiente familiar. A casa, mais que somente tijolos e cimento, revelam um domínio social, ideológico e econômico. Quando pedimos para desenhar a casa, é possível perceber a forma de organização que se tem nela, a família em sua totalidade. Mapeando a organização familiar revelando como ela é.

O desenho é uma ferramenta auxiliadora para informações e colaboração do diagnóstico psicopedagógico. As informações

obtidas vão complementar com a fala dos pais, aonde a criança mora, seus parentes próximos, a escola, o comportamento da mesma na rotina escolar, entre outros.

Traços: finos, grossos. Longos ocupando folhas inteiras desafiando o branco que se impõe. Estranha paz, que por vezes incomoda, quer ser modificada dito de cores fortes, claras, alegres. Desenham que contam coisas acerca da realidade vivida. Deslancham, se exprimem em pequenas folhas; afobados e arteiros saem para fora do espaço já delimitado ocupando mesas, paredes. Acompanham falas gostosas que parecem brincar, mães e pais que surgem, tornando-se conhecidos. Árvores, casas, carros, aparecendo nos desenhos, vivo.

(GOBBI, 1997, p. 135)

O QUE PODE SER PROJETADO POR MEIO DO DESENHO?

O profissional psicopedagogo estuda o processo de aprendizagem e suas particularidades envolvidas na dificuldade de desenvolvimento, configurando-se com caráter terapêutico e preventivo. Sendo assim, o trabalho deve ser acompanhado com outros profissionais, respeitando todo o contexto e histórico da clientela.

No campo de avaliação, dentro de uma perspectiva psicopedagógica, o desenho é um instrumento de comunicação presente para obtenção da linguagem infantil, de acordo com Araújo. O diagnóstico pode ou não confirmar as suspeitas.·.

E é por meio dele que se transpõe a realização de desejos e sonhos, a forma como reage- se ao mundo, uma percepção consciente e inconsciente ao ambiente, conflitos, sentimentos, sexualidade, autoimagem de idealizada ou realista de si e do outro. Dentro dessa perspectiva, observar a postura que se entrega a atividade, a postura ao realizar movimentos ou expressões verbais que transmitem insegurança, depressão, ansiedade e autocritica, como aponta Araújo (2014). Interpretar vai mais que um desenho, pois são hipóteses e não certeza de algo muito isolado do imaginário que o profissional possui. Ser analisado dentro de um contexto cultural de um determinado momento, pois assim fugimos dos estereótipos, evitar generalizar, uma vez que a produção é única.

Dentro desse campo, as fases estudadas no desenho, com uma visão mais detalhada, podemos observá-las no aspecto psicomotor, cognitivo e sócio- afetivo. Dentro de uma visão de expressão, oralidade, criatividade, reprodução, psicopatologia, traços da subjetividade, percepção visual. O trabalho com a sequência, podemos destacar como aponta Aguiar (2004). Que estados depressivos quando o desenho se acentua de poucos detalhes, incapacidade de completar o espaço. Já o trabalho com a figura esquemática torna-se expressivo quando com detalhes dos membros, cabeça, pernas, braços, dedos, entre outros. Já os que detonam dificuldade de impulsividade, trabalham confusamente. Definimos o tamanho do desenho pode vir a destacar pistas sobre a autoestima, o espaço disponível em folha, estabelece entre o sujeito e as figuras parentais. Ao se analisar o tamanho entre

maior ou diminutivo, pode indicar desajuste ao meio, repressão à agressividade, timidez, inferioridade. Já os tamanhos grandes, aos quais atingem o tamanho da página, demonstram sentimento ou fantasia com uma ação compensatória. Quanto aos traços finos traduzem a energia, ou seja, traços leves configuram baixo nível de energia, indivíduos com depressão e sentimentos medrosos. As figuras destacadas em pé, ressaltam energia, força e as figuras inclinadas: Instabilidade de controle de desvio motor;

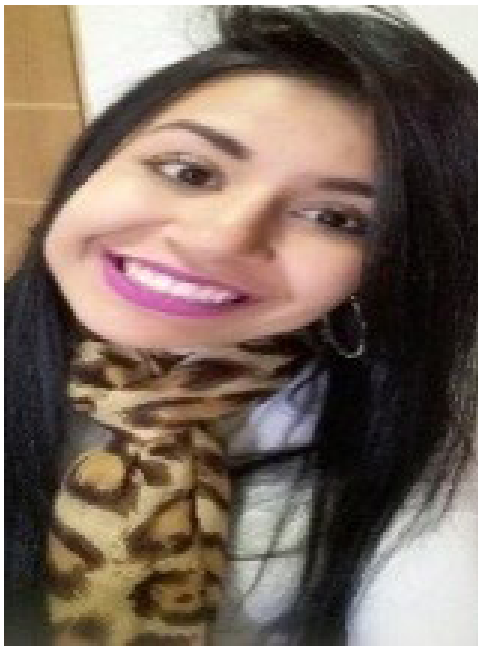
Como observa Araújo (2014), não há fórmulas ou rótulos estabelecidos para cada um, devemos ver as particularidades dos pensamentos e do contexto social. Uma vez que a palavra tem origem de um compromisso de plano, intensão, objetivo e propósito. Para isso, basta considerar que o desenho não é um texto falado, mas sim uma manifestação da linguagem que vêm para contribuir para um diagnóstico e complementar o trabalho de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto pretende indicar a importância do desenho para o acompanhamento de uma avaliação psicopedagógica, sendo ele um meio de expressão que se retrata emoções, conflitos, sentimentos, vontades, entre outros. Material que retrata, muitas vezes, aonde a criança vive e o que o sente, podendo detectar problemas emocionais, escolares no âmbito educacional, emocionais, depressão etc. E o processo de observação se faz necessário por um acompanhamento de longo e médio prazo. Exprimem situações de seu meio sociocultural.

Compreende-se que ele isolado não compete à observação correta, mas suprime um complemento de outras avaliações. O trabalho psicopedagógico procura explicar e compreender o não falado, até questões inconscientes vivenciadas, precisando levar em consideração o processo cognitivo que se está passando, idade, históricos de desenhos, personalidade.

O desenho se faz perceptivo na primeira infância e é um instrumento de muita relevância ao formar a linguagem. A análise da narração gráfica que o profissional propõe traz, com as bases técnicas, consegue compreender o que não foi mencionado, e sim manifestado. Ele é um texto não falado, sendo organizado por duas perspectivas: de interação contextual e emocional.



CINTIA FERNANDA ERNESTINA VARÃO

Graduação em Pedagogia (Licenciatura plena) pela Faculdade Uninove (2010); Graduada em Artes visuais pela Faculdade Unilajes (2016); Complementação universitária em Comunicação Assistiva pela Faculdade Uninove (2010); Especialista em psicopedagogia clínica e educacional pela Faculdade Uninove (2013); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Maria Berenice dos Santos, Professora de Educação Infantil – no Cei Klein, Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eloisa. Desenho livre infantil-leituras fenológicas. E Papers Serviços Editoriais Ltda. Rio de Janeiro, 2004.

ARAÚJO, Vanúbio Dantas. A Linguagem na perspectiva psicopedagógica: o desenho como instrumento de comunicação. Universidade Federal da Paraíba- UFBP, 2014 artigo publicado.

CARVALHO, Fabia de Fátima Pereira. A utilização do desenho infantil como instrumento de investigação psicopedagogica. Projeto a vez do mestre. Orientado por maria poppe universidade de candido mendes pós graduação em lato sensu. Niteroí, 2004.

CORREIA, Cátia Campos. O desenho na avaliação pedagógica e psicopedagógica. Orientadora: Nacyra Lucena. Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José. RJ, Vol 8; N° 2, 2016.

DIAS, Talita Pereira; ALMEIDA, Nancy Vinagre Fonseca de. Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto , v. 19, n. 44, p. 313-322, Dec. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci300005&lng=en&nrm=iso>. Access on 03 Oct. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2009000300005.

GOBBI, Marci Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Campinas ,1997 tese de dissertação.

GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela Mattar; FREITAS, José Vicente de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. Psicol. estud.,

Maringá , v. 10, n. 1, p. 97-106, Apr. 2005 . Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_00012&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Oct. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000100012.

GRUBITS, Sonia. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. Psicol. estud. [online]. 2003, vol.8, n.spe, pp. 97-105. ISSN 1413-7372. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000300012.

MÈREDIEU, Florence de. O desenho infantil: tradução de Álvaro Lorencine, Sandra M. Nitrini, 11 ed. São Paulo, Cultrix, 2006

MOREIRA, Ana Angélica Albano. Espaço do desenho: a educação do educador. Loyola, São Paulo, 1984. página 1 a 36



BRANCA DE NEVE NO DIVÃ

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo conceituar e buscar informações sobre origem dos Contos de Fadas assim como da psicanálise que serviu como fio condutor para a realização deste. Investigar porque os contos de fadas são tão significativos para as crianças, ajudando-as a lidar com os problemas psicológicos do crescimento e da integração de sua personalidade foi o ponto de partida para este trabalho que se baseia na análise psicanalítica do conto "Branca de Neve" observando as simbologias nele existentes. Estudiosos do mundo inteiro passaram a se interessar não apenas pela interpretação de sonhos, mas também pela análise de mitos, lendas e dos contos de fadas. Podemos então compreender a profunda riqueza simbólica e a utilidade dessas histórias que fazem parte da composição do nosso patrimônio cultural. Centralizamos nossa pesquisa na narrativa "Branca de Neve" por ser ainda muito popular, para mostrar seus significados subjacentes, e como estes podem se relacionar com os problemas de crescimento da criança com nossa compreensão de nós mesmos e do mundo. Tendo Branca de Neve como foco principal iremos mostrar muitas de suas facetas embora, não sendo um estado completo de suas profundezas porque esta história possui diversos significados em muitos níveis. Nossa limitação foi abordar os seguintes aspectos: desenvolvimento psicossexual, inconsciente, relação entre pais e filhos com ênfase no complexo de Édipo. O empenho e dedicação empreendidos neste estudo resultaram em multiplicada gratificação e ampliação do conhecimento.

Palavras-chave: Contos; Criança; Psicanálise; Brincadeira; Sentimento.

INTRODUÇÃO

Os contos de fada originaram-se entre os celtas, com heróis e heroínas, cujas aventuras estavam ligadas a fatos sobrenaturais e mistérios do além-vida que demonstravam a realização interior do ser humano, daí a presença da fada, cujo nome vem do latim “fatum” que significa “destino”.

Segundo a tradição, as fadas são seres imaginários dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais que interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações limite quando nenhuma solução natural poderia valer. Ocupam na área dos mitos, um lugar privilegiado, pois encarnam a possível realização dos sonhos e ideais inerentes à condição humana.

A partir do momento em que as fadas passam a ter comportamento negativo, transforma-se em bruxas. Aí temos o enigma que, desde sempre, a mulher teria representado no universo uma força primordial e ao mesmo tempo temida e, por isso mesmo, continuamente dominada pelo homem

ESTRUTURAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS

Relacionando os elementos constantes na estruturação dos contos maravilhosos e dos contos de fada, temos:

- a onipresença da metamorfose: príncipes ou princesas, pobres ou plebeus podem ser encantados por algum ente maléfico, transformando-se geralmente, em animais.

- o uso de talismãs: raras são as histórias em que não é feito o uso de talismãs ou objetos mágicos. Da mesma forma que os talismãs, há seres prodigiosos que interferem na sorte das personagens para ajudá-las ou prejudicá-las: anões, gnomos, pombos encantados, velhas misteriosas, seres relacionados com o diabo, etc. Faz parte do maravilhoso, a maneira instantânea, o “passe de mágica”.

- a força do destino: tudo parece determinado a acontecer como uma fatalidade que ninguém pode escapar. Muitos são os aspectos que essa fatalidade pode assumir: o de uma bruxa, de estrelas, de voz não identificada, anjo do céu, feiticeiras, etc.

- a reiteração dos números: a repetição dos números nas histórias maravilhosas é bastante notória. Obviamente estarão ligados à simbologia esotérica dos números que tem influência nas religiões e filosofias antigas.

- magia e divindade: a intervenção mágica muitas vezes se identifica ou se confunde com a providência divina, com o milagre. Nesses casos, deduz-se que são contos representativos da passagem da antiguidade pagã para a modernidade cristã.

- os valores ético-ideológicos: predomínio dos valores humanistas; preocupação fundamental com a sobrevivência ou com as necessidades básicas do indivíduo. Oscilação entre uma ideia maniqueísta (nítida separação entre bem e mal, certo e errado) e uma ética relativista (o que parecia mal, acaba se revelando bom; o que parecia errado resulta em algo certo...), mas, quanto às ações, a regra é: prêmio para o bem e

castigo para o mal.

- a esperteza / astúcia inteligente vence a prepotência e a força bruta: atos que são julgados rigorosamente como desonestos, mas que desculpados pela moral prática (é o caso das artimanhas do Gato de Botas para tornar o seu pobre amo um nobre senhor).

- são sempre os mais velhos que detêm nas mãos o poder e a autoridade: de maneira absoluta e inquestionável. Ao passo que os mais novos são sempre os predestinados.

- é enfatizada a ambiguidade da natureza feminina: Desde as narrativas primordiais, a mulher é causa de bem e de mal; tanto pode salvar o homem, com sua bondade e amor, como pode pô-lo a perder tudo com suas traições.

O francês Charles Perrault foi considerado o primeiro autor a escrever para as crianças. Ouvia as histórias dos contadores populares e as adaptava inaugurando o gênero literário dos contos de fadas. Escreveu um volume intitulado Contos da mãe gansa para as crianças.

No século XIX, os irmãos Jacob e Withelm Grimm também realizavam um trabalho de coletânea de contos populares com interesse de registrar o folclore e estudar a língua alemã. Os primeiros contos publicados pelos irmãos Grimm foi: Contos da criança e do lar, em dois volumes. Assim iniciam a publicação de outros contos, entre eles, Branca de Neve.

Há muitos contos de fadas no mundo inteiro que são antiquíssimos, no entanto, outros muitos também se renovam constantemente, pois sempre que alguém escreve: "Era uma vez...", um conto de fada ganha vida, como se nunca tivesse sido narrado e, parecidos com os sonhos, imagens surgem no imaginário de cada um, repletas de cenas mágicas e fantásticas que transportam o leitor para lugares em que tudo pode acontecer.

A PSICANÁLISE – SIGMUND FREUD

A teoria psicanalítica, segundo Charles Brenner, é um corpo de hipóteses a respeito do funcionamento e do desenvolvimento da mente do homem, dos processos psíquicos inconscientes e também um método de tratamento dos transtornos mentais, baseando-se tanto pelo funcionamento mental normal como pelo patológico, mas não se constitui apenas uma teoria de psicopatologia. "É verdade que a prática da psicanálise consiste no tratamento de pessoas que se acham mentalmente enfermas ou perturbadas, mas as teorias psicanalíticas se referem tanto ao normal quanto ao anormal".

O termo psicanálise aparece pela primeira vez, no ano de 1896 em alemão. Sendo uma disciplina científica instituída por Sigmund Freud, pai da psicanálise.

Na época em que Freud seguia sua carreira médica não existia uma forma de tratamento psiquiátrico orientado racionalmente, aliás, poucas eram as formas de tratamento que existia no campo da medicina, foi durante a última metade do século XIX, que está ensinada nas universidades mostrou-se claramente superior nos seus resultados.

Freud como um bom cientista de formação e um grande estudioso, utilizou os métodos mais científicos que estavam a sua disposição.

Para sintomas histéricos empregava os tratamentos elétricos preconizados pelos grandes neurologistas da época. Mas, em suas fundamentações concluiu que o tratamento elétrico para sintomas de histeria era inútil e os resultados eram falsos, sendo assim, envolveu-se mais nos seus estudos. Sob orientação de seu professor Meynert, torna-se um profissional dedicado do Instituto de Anatomia Cerebral.

Em 1885 Freud foi a Paris, estudou durante vários meses na clínica de Jean Martin Charcot, renomado professor que em suas concorridíssimas sessões clinicas, hipnotizava seus pacientes e por meio de sugestões, modificava seus psiquismos adicionando a eles novas informações.

Com outros médicos neurologistas, Freud procurou banir os sintomas de seus pacientes pela sugestão hipnótica, com diferentes graus de êxito.

Nesta época um grande amigo de Freud (Joseph Breuer) contou-lhe uma experiência com uma paciente histérica, a qual Brenner relatou da seguinte forma: "...seus sintomas desapareceram quando ela foi capaz, em estado hipnótico, de recordar a experiência e a emoção associada que conduzira ao sintoma em questão". Freud utilizou a experiência em seus pacientes histéricos e obteve bons resultados.

Com o prosseguir em suas experiências utilizando a hipnose, Freud verificou que não era uniformemente fácil de se induzir os pacientes e que os bons resultados tendiam a ser transitório.

A lembrança de uma segunda experiência com o hipnotizador francês Bernheim, levou Freud a ser capaz de remover a amnésia histérica sem hipnose.

"... a amnésia de um paciente durante suas experiências hipnóticas, podia ser removida sem voltar a hipnotizar o paciente, ao instá-lo a recordar aquilo que afirmava que não podia. Se a insistência era bastante persistente e poderosa, o paciente acabava de relembrar o que havia esquecido sem ser hipnotizado". (Brenner, p.23,1975)

A partir desse momento, desenvolveu-se a técnica psicanalítica, a qual o paciente empreende sua comunicação ao psicanalista de qualquer pensamento sem exceção do que lhe vier à mente.

"O desenvolvimento e a aplicação da técnica psicanalítica tornaram possível a Freud, o gênio que criou e aplicou, realizar descobertas que revolucionaram tanto a teoria como a prática da psiquiatria, em particular a psicoterapia, bem como trouxe contribuições do tipo mais fundamental para a ciência da psicologia humana em geral" (Brenner, p.23,1975)

Freud se encontrava, portanto, na posição de poder estudar os processos mentais inconscientes de seus pacientes, não somente os sintomas histéricos, mas também muitos outros aspectos normais e patológicos do comportamento e do pensamento, que eram resultados do que inconscientemente estava acontecendo na mente do indivíduo.

Em 1909, Sigmund Freud, teve a primeira oportunidade de falar em público sobre a teoria psicanalítica, ressaltando que o criador dessa foi Joseph Breuer, mas as divergências, quanto ao ponto de vista de cada pesquisador levou a separação de ambos.

DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL

Ao passo que Breuer tentava explicar a divisão mental dos pacientes pela falta de comunicação entre os estados mentais (estados de consciência), Freud de forma menos científica, via a divisão psíquica como efeito de defesa, solidificando a tese de que os traumas causadores das neuroses e perturbações são de natureza sexual, isto é, impulsos reprimidos na infância de cada indivíduo. "Freud definiu primeiro o impulso como um estímulo da mente, proveniente do corpo. Visto que na época ele se limitava apenas aos impulsos sexuais, tal definição parecia ajustar-se muito bem aos fatos".

A teoria psicanalítica de Freud postula que forças instintivas já estão em atividade no bebê, influenciando o comportamento, e que mais tarde produz os desejos sexuais do adulto. Ninguém, antes das investigações de Freud foi capaz de reconhecer a presença evidente dos desejos sexuais nas crianças as quais observavam.

Admitindo a existência da atividade sexual nos primeiros anos de vida das crianças, Freud provocou grande espanto na sociedade conservadora no final do século XIX, visto que até está época a criança é tida como um símbolo de pureza, um ser assexuado.

Para Freud a sexualidade infantil apresenta um quadro distinto da sexualidade do adulto. O desenvolvimento comportamental sexual do adulto para a excitação e gratificação genital, acontece a partir do contato físico, em geral beijos, olhares, carícias. Quanto que as manifestações do impulso sexual infantil são sequências do desenvolvimento psicossexual.

Freud postula essas sequências da seguinte maneira:

- Fase Oral (0 a 2 ano): A zona de erotização é a boca.

Inicialmente toda atividade psíquica se concentra em fornecer satisfação às necessidades de localização bucal.

É pela boca que a criança entra em contato com o mundo e por esta razão tende a levar todo objeto à boca. O principal objeto de desejo nesta fase é o seio da mãe, que além de alimentar proporciona satisfação ao bebê. O prazer, independentemente de saciar a fome pode e deve ser de denominação sexual, pois, a obstinada persistência do bebê em sugar prova a necessidade de sua satisfação.

- Fase Anal (2 a 4 anos): A zona de erotização é o ânus.

Neste período a criança passa a adquirir o controle dos músculos da região anal que ao relaxarem ou contraírem dão mais satisfação, descobrindo que pode controlar as fezes. A partir desse momento a criança também começa a ter noção de higiene.

A partir dos 3 anos de idade o complexo de Édipo acontece e é em torno dele que ocorre a estruturação da personalidade do indivíduo.

- Fase Fálica (4 a 6 anos): A zona de erotização é o órgão genital.

Nesta etapa do desenvolvimento a atenção da criança volta-se para a região genital.

A princípio a criança imagina que tanto meninas quanto meninos possuem um pênis. Para o menino esta etapa se caracteriza por

um interesse vaidoso que ele tem pelo próprio pênis, mas, para a menina esta constatação determina o surgimento da inveja do pênis e o ressentimento para com a mãe que não lhe deu o pênis.

Ao defrontarem com as diferenças anatômicas entre os sexos, as crianças criam as chamadas teorias sexuais infantis, na qual a menina não tem pênis porque lhe foi arrancado (complexo de castração).

- Fase da Latência (6 a 11 anos):

Este período tem por característica principal um deslocamento da libido, da sexualidade, para outras atividades, as quais a criança passa a gastar energia com atividades sociais e escolares.

Há um intervalo na evolução da sexualidade.

- Fase Genital (11 anos em diante):

Neste período tem início a adolescência com a retomada dos impulsos sexuais, no qual os desejos não mais estão centrados no próprio corpo, mas em um objeto externo, ou seja, em pessoas fora do seu grupo familiar.

A teoria da energia dos instintos sexuais - a libido - que primeiramente se dirigiu ao seio depois às fezes e, mais tarde ao pênis, tem um fluxo de objeto para objeto e de uma modalidade de gratificação para outra durante o curso do desenvolvimento psicossexual. Isso explica as modificações ou etapas do desenvolvimento.

"Presumimos que a libido que catexizou o objeto ou modalidade de gratificação da fase anterior de desprende dele gradualmente e catexiza, em seu lugar, o objeto ou modalidade de gratificação da fase seguinte. Assim a libido que primeiramente catexizou o seio, catexiza depois as fezes, e ainda mais tarde o pênis". (Brenner, p.41,1975)

A energia psíquica, que instiga o organismo até que a gratificação seja alcançada, do modelo geneticamente determinado de uma etapa a outra à proporção que a criança amadurece, a teoria psicanalítica procura nos demonstrar e explicar o crescimento e o funcionamento da mente, bem como suas interações e conflitos.

Ao tratar de energia psíquica a teoria psicanalítica impulsiona o organismo para a atividade até que a gratificação seja alcançada. Visto pelas passagens de uma fase de organização instintiva a outra, à proporção que a criança amadurece.

A PSICANÁLISE INFANTIL

Freud foi o primeiro a nos fornecer um quadro claro da grande importância que o desenvolvimento psíquico tem para nossa vida com relação a outras pessoas. Nos mostrou que a primeira relação natural é a da criança com os pais que muitas vezes se restringe basicamente à mãe depois aos irmãos, aos outros companheiros e ao pai.

A Psicanálise voltada especificamente para a criança está comemorando cem anos de existência sendo aplicada pela primeira vez no início deste século por Freud.

Em 1909, Freud publicou a análise de uma criança de cinco anos cujo nome era Hans, realizada por seu pai SR. M. Graf, então aluno de Freud.

Freud não estabeleceu uma ligação com o pequeno paciente em sessões individuais, não o ouvia e não o observava. Sua relação

com Hans foi por meio do pai que sob sua orientação anotava os sonhos, desenhos e associações livres da criança. A princípio para Freud, a psicanálise não poderia ser feita com crianças, porque a própria idade delas impedia o tratamento.

Hans identificava Freud como aquele ser que possivelmente entenderia o motivo pelo qual tinha medo de ser mordido por cavalos. Um certo dia pediu ao pai para conhecer Freud que o recebeu uma única vez e concluiu que a angústia de castração (o medo de ser castrado pelo pai) estava relacionada com a fobia por cavalos. Este tratamento despertou perplexidade e fascínio a quem o leu, e mobilizou analistas a escuta dos conflitos, angústias e sofrimentos das crianças.

Em 1920, a Dra. Hermine Hug Hellmuth, nascida em Viena, foi a primeira a iniciar a análise sistemática de crianças. Em seu trabalho escrito neste campo, deixa bem claro que desaprovava a ideia de analisar crianças novas, que considerava necessário que o analista se contentasse com o "êxito parcial", não penetrando muito a fundo na análise infantil. Outro pressuposto ao qual se dedicou em seu trabalho era que no caso das crianças, requeria-se do analista, não somente tratamento analítico, mas também uma influência educativa bem definida. Em sua experiência com análise de crianças, a Dra. Hermine Hug Hellmuth aplicou maciçamente a teoria psicanalítica e hipóteses freudianas ao seu comportamento.

Sophie K. Morgenstern, psicanalista polonesa, apresentou a sua técnica de tratamento com o mesmo embasamento teórico de Hermine Hug Hellmuth, em 1927 apresentou o desenho de uma menina com mutismo total como exemplo de sua técnica de tratamento com crianças. Foi assim que o desenho como meio de expressão da criança, desenvolveu-se amplamente na psicanálise, vindo a se uma das ferramentas mais importantes na técnica.

A Psicanálise com crianças foi dominada por novas propostas com Anna Freud e Melanie Klein que criaram duas escolas psicanalistas.

Anna Freud acreditava que a terapia das crianças devia ser mantida dentro de uma dinâmica pedagógica, dedicando-se ao estudo do ego e dos mecanismos de defesa, considerando a necessidade de um período prévio e não analítico na relação entre o analista e a criança. Em sua proposta, vê a criança como um ser imaturo e dependente dos pais, por meio das ferramentas da psicanálise, tratava as neuroses infantis interpretando seus sonhos e brincadeiras, acreditando que as crianças são seres muitos diferentes dos adultos.

A PSICANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS

Para entendermos o porquê da importância dos contos de fadas para as crianças e saber o que despertam no imaginário infantil que tanto as fascinam, precisamos pensar um pouco sobre o desenvolvimento da psique humana.

Segundo a Psicanálise, nossa psique se constituiu de três estruturas dinâmicas já tratadas no capítulo anterior, o id (princípio do prazer), o ego (princípio da realidade)

e o superego (princípio moral). Das três estruturas nascemos dotados apenas do id, a partir da relação do sujeito com o mundo que o cerca as outras duas estruturas são construídas.

O id constitui a fonte de nossa energia original (libido), que nos sustenta e motiva buscar satisfazer nossos desejos (pulsões), mas, não se preocupa em realizar de forma concreta satisfazendo-se com realizações alucinatórias. Para o id, tudo o que acontece é aqui e agora.

A linguagem simbólica e não verbal dos contos de fadas, comunica-se diretamente com o imaginário infantil por encontrar-se sob forte influência do id passando por um processo de sublimação dos desejos libidinais.

Ao se iniciarem com sua clássica forma do "Era uma vez um reino distante..." os contos de fadas são tão atemporais quanto ao id. O reino do qual o conto relata pode ser qualquer um, em qualquer lugar, despertando a identificação imediata da criança com a história.

Os personagens típicos como bruxas, fadas, etc., são representações talhadas pela humanidade para simbolizar seus sentimentos mais profundos. Condensa todos os sentimentos, numa forma não-verbal que também é utilizada pelo id, semelhante à forma de pensar da criança sobre suas próprias emoções.

Os contos de fadas possuem personagens que não tem nome próprio, mas sim nomes que são ligados as suas características físicas e emocionais "Branca de Neve" tem este nome por conter pele branca como a neve; "Bela Adormecida" por adormecer durante 100 anos; "Gata Borralheira" porque suas irmãs invejosas obrigaram-na a dormir no borralho (cinza), significado do nome "Cinderela". Esse motivo faz com que a identificação com o personagem se torne mais fácil. Sem identidade própria, pode emprestar sua personalidade ao ouvinte ao passo que acompanha a narrativa.

Esses personagens não apresentam idade, podendo dizer que se situam, aproximadamente entre oito e oitenta anos. Características essas que faz a criança identificar-se profundamente com eles.

Os heróis dos contos possuem características presentes tanto na infância como medo, vergonha, ingenuidade, etc. quanto nos adolescentes como o desejo de conhecer e dominar o mundo, autonomia, espírito aventureiro, paixões arrasadoras e platônicas.

"Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se à experiência o momento catártico em que a identificação atinge o grau de relação emocional, concluindo de forma libertadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo de ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que (o conto de fadas) exerce sobre o receptor". (AMARILHA, p.18,1997).

Os contos de fadas desempenham um papel importante para a saúde mental da criança. A identificação que os ouvintes estabelecem com seus personagens permite elaborar seus sentimentos mais profundos e contraditórios.

Nos jogos simbólicos como brincar de casinha, médico, e tantas outras brincadeiras que qualquer criança faz, sem que seja necessária a intervenção de um adulto, esse tipo de identificação está presente. Porém, nos contos de fadas essas fantasias adquirem uma dimensão mais profunda.

"Na brincadeira norma, objetos tais como bonecas e animais de brinquedo são usados para incorporar vários aspectos da personalidade da criança que são muito complexos, inaceitáveis e contraditórios para ela enfrentar. Isso permite que o ego da criança consiga algum domínio sobre estes elementos, o que ela não pode fazer quando solicitada ou forçada pelas circunstâncias e reconhecê-los como projeções de seus processos internos. Algumas pressões inconscientes nas crianças podem ser elaboradas na brincadeira. Mas muitas não se prestam a isso porque são muito complexas e contraditórias, ou muito perigosas e socialmente desaprovadas."

(BETTELHEIM,1980, p.71)

A faceta psicológica afirma que os detalhes escabrosos dos contos de fadas são os de maior significado na história.

Ao demonstrar a capacidade do herói de superar as privações que passa personificadas nas crueldades dos vilões para triunfar no final da história, a criança retira a mensagem positiva dos contos e seus horrores, isso acontece porque a história dos contos reproduz a realidade da vida de qualquer criança. Os contos asseguram a ela que, por mais que enfrente problemas será capaz de atravessar a "floresta escura" e superá-los, como o herói da narrativa. Segundo Amarilha é "pelo processo de 'viver' temporariamente os conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor multiplica as próprias alternativas de experiências do mundo, sem que com isso corra risco algum."

Muitos pais imaginam que a criança deve ser apresentada somente para as imagens positivas e à realidade consciente otimista e a vida real não é só agradável.

Os contos de fadas possuem um poder de nos fazer refletir sobre os aspectos mais obscuros da nossa psique, que não podem ser alcançados diretamente mediante do pensamento consciente. Esse poder de atuação é ainda maior para o pensamento infantil, pois a criança é captada pela beleza e a linguagem destes que se aproximam de seu próprio mundo inconsciente. Desta forma, o psiquismo da criança se desenvolve ao ouvir os contos.

Esse tipo de história é considerado por algumas pessoas como algo falso e irreal e repleto de crueldades. Alguns autores afirmam que essas histórias são para nossas crianças o que podemos considerar que há de mais real. É algo que em linguagem acessível, lhes retrata do que é real dentro delas.

Alguns adultos temem que esse tipo de histórias possa afastar as crianças da realidade por serem repletas de mágicas e fantasias. Mas, o real que os adultos se referem é o mundo externo. Entretanto, os contos de fadas retratam sobre um mundo bem mais real para as crianças. Não se trata do aqui, nem do agora da nossa realidade, mas de um território fora do tempo e do espaço. Podemos perceber isso claramente

quando nos deparamos com frases do tipo: “Na terra do nunca”, “Era uma vez um país muito longe...”, “Numa época em que os bichos falavam...”, etc.

Após serem desmitificados a inocência e a simplicidade do mundo da criança pela Psicanálise, os contos de fadas voltaram a ser lidos por descreverem um mundo cheio de experiências, de amor, mas também com destruição.

Acredita-se que alguns pais temem que seus filhos os identifiquem com bruxas, monstros, e por consequência deixem de amá-los. Porém segundo Bettelheim “podendo vivenciar tudo, identificando-se e aos pais com os personagens dos contos, os filhos têm sua agressividade diminuída, podendo amar os pais de maneira mais sadia”. Desta forma percebe-se que essas histórias contribuem para um melhor relacionamento familiar.

Esses contos costumam incutir coragem na criança para enfrentar esses conflitos demonstrando que sempre há uma resolução a ser realizada. O final feliz considerado muitas vezes irreal por alguns adultos serve como grande contribuição às crianças, encorajando-as.

O conto de fada é considerado o gênero literário que dá ao leitor oportunidade de encontrar significado para a vida, a fantasia presente nele ajuda a formar a personalidade. Para a escritora Ana Maria Machado, os contos de fadas pertencem ao gênero literário mais rico do imaginário popular. “Essas histórias funcionam como válvula de escape e permitem que a criança vivencie seus problemas psicológicos de modo simbólico, saindo mais feliz dessa experiência”.

“A criança aumenta seu repertório do conhecimento sobre o mundo e transfere para os personagens seus principais dramas”, diz a terapeuta Mariúza Pregnolato Tonouye, de São Paulo.

No passado a leitura das histórias tinha como objetivo maior apontar padrões sociais para as crianças; os contos serviam para instruir mais que divertir. O objetivo das moças ingênuas era encontrar um príncipe, como demonstra “A Bela Adormecida” e “Cinderela”. Em “A Polegarzinha”, de Andersen, a recompensa final da protagonista, Dedolina, também era o casamento. Já as crianças desobedientes, como “Chapeuzinho Vermelho”, deparavam com situações dramáticas como enfrentar o Lobo Mau, essa história tinha forte caráter moral no século XVII inspirando as camponesas da sociedade rural a não andar sozinhas.

Histórias de reis e rainhas e de moças à espera de um príncipe ainda fazem sentido hoje em dia apesar das mudanças sofridas pelos contos de acordo com a cultura e a época.

Especialistas afirmam que atualmente há a tendência de retirar o mal, o medo e o castigo das narrativas. Esses relatam que não é saudável evitar que as crianças enfrentem os conflitos porque farão parte do seu mundo por mais que os adultos lutem para que isso não aconteça, precisam aprender a lidar com as dificuldades.

Durante a infância, a criança precisa dominar os problemas psicológicos do crescimento que são comuns nessa fase.

Dilemas édipos, rivalidades fraternas, superar decepções narcisistas, ser capaz de abandonar dependências infantis, obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral são exemplos dos desafios enfrentados por ela. Para que esses conflitos sejam sanados a criança precisa entender o que se passa dentro de seu eu inconsciente. A adequação do conteúdo inconsciente às fantasias conscientes a capacita a lidar com este conteúdo.

A partir disso, percebe-se a contribuição dos contos de fadas que oferecem novas dimensões à imaginação da criança que seria difícil descobrir por si só. A forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança que contribuem para estruturar suas fantasias e com elas dar melhor direção à sua vida.

O inconsciente é um determinante importantíssimo do comportamento humano. Quando o material inconsciente é trabalhado na imaginação seus danos potenciais ficam reduzidos colocando-se a serviço de propósitos positivos.

Além de divertir a criança, os contos de fadas a esclarecem sobre si mesma favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade. Segundo Bettelheim os contos de fadas oferecem significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão para a vida da criança.

Os contos de fadas possuem contribuições psicológicas para o crescimento interno da criança, pois representam de forma imaginativa aquilo em que consiste o processo sadio de desenvolvimentos humano. Acredita-se que este processo se inicia com a resistência contra os pais e o medo de crescer, finalizando quando o jovem encontra a si mesmo, alcançando a maturidade moral e independência psicológica.

Essas narrativas possuem temas importantes para contribuir com a formação da personalidade infantil. O que faz com que as crianças se sintam entendidas e apreciadas bem no fundo de seus sentimentos, esperança e ansiedades.

Outras formas de literatura se diferem dos contos de fadas porque, segundo autores, este tipo de texto dirige a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação sugerindo experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais seu caráter. Essas histórias demonstram a elas que estão ao alcance de conquistarem uma vida compensadora e boa, mas apenas para aquelas que não se intimidarem com os obstáculos do destino que auxiliam na aquisição da verdadeira identidade.

Infelizmente a maioria das crianças das nossas gerações conhecem os contos de fadas só em versões simplificadas que interferem em seus significados. Muitas vezes o contato que possuem com essas histórias se resume aos filmes e espetáculos exibidos nos canais de televisão nos quais são transformados em diversão vazia.

Antigamente, a criança formava conceitos de origem e propósito do mundo, e dos ideais sociais por intermédio da literatura tradicional. As histórias míticas, religiosas

e dos contos de fadas eram agentes importantes de sua socialização.

Segundo Bettelheim, a importância dos contos de fadas para o ser humano em crescimento está em algo maior do que ensinar as formas corretas de se comportar neste mundo.

"O conto de fadas é terapêutico porque o paciente encontra sua própria solução através da contemplação do que a estória parece implicar acerca de seus conflitos internos neste momento da vida. O conteúdo do conto escolhido usualmente não tem nada ver com a vida exterior do paciente, mas muito a ver com seus problemas interiores, que parecem incompreensíveis e daí insolúveis". (Bettelheim,2002 p.33)

A psicologia junguiana afirma que é nos contos de fadas no qual melhor se pode estudar a anatomia comparada da psique em analise, "nos contos de fada existe um material consciente culturalmente muito menos específico e, consequentemente, eles oferecem uma imagem mais clara das estruturas psíquicas".

Jung afirma (apud Giglio, 1991:15), que os contos de fadas constituíram durante séculos instrumentos para a expressão do pensamento mítico, propagando-se no tempo por desempenharem uma função psíquica importante relacionada ao processo da individualização.

Numa visão junguiana os contos de fadas são representações simbólicas de problemas gerais humanos e suas soluções possíveis. No conteúdo desses textos é possível perceber uma projeção dos estágios originais do desenvolvimento da consciência humana. Os símbolos do inconsciente, nos sonhos e fantasias, representam um recurso fundamental no processo do desenvolvimento humano.

O significado dos contos de fadas costuma ser diferente para cada pessoa e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida, dependendo de suas necessidades e interesses.

Parece uma tarefa impossível interpretar todos os símbolos presentes no conto de fadas, quando tentamos definir um símbolo por um aspecto, o significado acaba escapando por outro sem permitir ser completamente compreendido.

No mundo do "Era uma vez...", os significados são compreendidos com base em nossas vivências conscientes e inconscientes. Mas, qualquer interpretação que se dê a esse momento mágico, sempre será inferior por apresentar significados mutáveis, desta forma a interpretação de símbolos torna-se difícil.

"Frequentemente, eles não possuem um significado único, podendo mesmo possuir inúmeros sentido e, como ocorre com a escrita chinesa, a interpretação correta só pode ser alcançada, em cada ocasião, partindo-se do contexto." (FREUD, 2001, p. 348)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho foi possível verificar a riqueza simbólica dos contos de fadas, que mesmo sendo constituídos da literatura popular e cheios de mágicas e fantasias reafirmam sua contribuição para o

desenvolvimento psíquico.

Segundo a teoria psicanalítica, ouvir as mensagens embutidas nos contos permite ao indivíduo reconhecer sua própria história e dessa forma, torna-se capaz de superar seus próprios conflitos.

Branca de Neve é um conto que não se detém a simples realidade, mas baseando-se na subjetividade da mente humana, asseguram a capacidade de superar as dificuldades, os sentimentos mais profundos, os desejos, sonhos e fantasias inconscientes, preconizando simbologias referentes à: sexualidade, o bem e o mal, relação entre pais e filhos e o complexo de Édipo instaurado entre a heroína da história e a madrasta má.

Permitir a liberdade de pensamento e fantasia sobre o conto auxilia uma das mais importantes tarefas segundo a Psicanálise: a construção da personalidade, levando o indivíduo a vivenciar o seu...

"... e viveram felizes para sempre!"



CRISTIANE LUIZA GAVALDON

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (1991); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na Escola Municipal de Educação Infantil Pero Neto.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. 17º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 366p.

BRENNER, Charles. Noções básicas de psicanálise: Introdução a Psicologia Psicanalítica. 3º ed., Rio de Janeiro: Imago editora ltda, 1975. 262p.

CALLIGARIS, Contagia. Adolescência. São Paulo: Publifolha, 2000. 81p.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 75-92.

FREUD, Sigmund. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 39-52.

GRIM, Irmãos. Branca de Neve. Rio de Janeiro: Editora Record, 1972.

JAGSTAIDT, Véronique. A sexualidade e a criança. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1987.

KLEIN, Melanie. Contribuições à Psicanálise. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22º Ed., São Paulo: Editora Cortez, 2002.



O DESAFIO DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO

RESUMO: Este estudo pretendeu analisar os desafios do professor diante da inclusão em sala de aula, analisando os aspectos envolvidos nas demandas que partem desde a formação básica a formação continuada e capacitação do profissional, assim como as políticas de inclusão. Apresentou brevemente alguns estudos realizados que apontam para as dificuldades de desenvolver estes alunos que dependem de mais atenção e os outros alunos que precisam apresentar um bom desempenho. Este artigo procurou explanar sobre algumas deficiências presentes em sala de aula, e abordou as contribuições da neurociência em relação aos processos inclusivos como ferramenta para o professor compreender as patologias e as formas de trabalhá-las.

Palavras-chave: Inclusão; Professor; Neurociência; Capacitação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o tema inclusão tem sido considerado um grande desafio diante da atuação do professor em sala de aula. Muitos profissionais da área da educação apresentam dificuldades de desenvolver estes alunos com necessidades especiais individualmente, uma vez que, também são responsáveis pelo desenvolvimento e rendimento da sala de aula como um todo. Esta demanda é consideravelmente emergente nas escolas, no entanto, existe a necessidade de capacitação especializadas por parte dos profissionais da educação, já que muitos professores não se sentem preparados para atuar com estes alunos e carecem do suporte interdisciplinar, da equipe escolar e das entidades governamentais para alcançar o êxito desta proposta inclusiva, considerando que o que é previsto em termos de políticas de inclusão no Brasil. Para Dutra (2005), a política educação inclusiva faz recair sobre o professor o a responsabilidade sobre a educação de todos, lançando sobre ele um fardo muito pesado para carregar em um caminho quase solitário, acompanhado apenas pela apenas insegurança de não conseguir concluir sua tarefa.

Visto que na educação inclusiva, o profissional precisa garantir um ensino adequado e qualificado para todos os alunos, independente se algum deles possua alguma limitação ou não. Este estudo pretendeu analisar de um modo geral, a atuação deste professor diante dos desafios da educação inclusiva, compreendendo as demandas de inclusão e o possível manejo do professor face às condições de aprendizagem das crianças com necessidades especiais. No cotidiano da educação, o diferente já é parte da rotina da escola. Entretanto, ainda vemos como tabu as limitações físicas e mentais de algumas pessoas, desconsiderando que as potencialidades do indivíduo para a realização de algo, são características que podem e devem ser desenvolvidas.

Desta forma, o medo do novo, diferente ou aparentemente complexo precisa ser superado. O professor diante da limitação do aluno, deve entender do que se trata a patologia, e isto exige preparo ou o mínimo conhecimento da condição patológica do aluno, para a realização do manejo pedagógico. Este estudo buscou de avaliar o desafio do professor de educação infantil diante da inclusão, sendo assim realizou-se uma revisão da literatura, tendo como fontes de base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), E Google Acadêmico, empregando-se as palavras-chave “Inclusão”; “Políticas de inclusão”; Formação Continuada para Educação Especial”; “Capacitação” ;“Deficiência Mental”; “Deficiência Física” e “Neurociências”. A delimitação correspondeu a estudos realizados no Brasil de 1988 a 2017. A aplicação do protocolo de pesquisa resultou em 27 referências, das quais 11 (41%) foram descartadas por não apresentar relação com o objeto de estudo, restando 16 (59%) que constituíram o material de estudo.

O DESAFIO DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO

A educação inclusiva deve ser analisada de forma sistêmica, para que se possa construir um trabalho que abranja o coletivo, contemplando todos os profissionais envolvidos no atendimento desta demanda, considerando que esta, apresenta-se diretamente ligada as iniciativas, atitudes, valores, ética e respeito à diversidade, afim de realizar um trabalho de qualidade, transpondo barreiras e rompendo com o receio de lidar com o novo. (NOGUEIRA; RODRIGUES, 2006). Assim a escola se adapta e é construída de forma que possa receber a todos e andar de acordo com as com as diretrizes presentes nas políticas de educação inclusivas no país, que resguarda que todos têm o direito de aprender e se desenvolver, e é dever da escola respeitar as diferenças e os limites de cada criança, promovendo o acesso, a socialização, o desenvolvimento e aprendizagem. (BRASIL, 2008)

Para atuar na educação inclusiva, é necessário além da capacitação do profissional em termos técnicos e didáticos, que este possua a habilidade de compreender a subjetividade de cada aluno, conhecendo as patologias de forma que possa compreender seus limites e promover autoconfiança e interesse pelas atividades, a fim de proporcionar o espaço para um bom desenvolvimento e aprendizagem. Em relação atuação ação inclusiva, é extremamente necessária a formação continuada, especialização por parte do professor. Este conhecimento permite que o professor realize um trabalho mais estruturado que contribua com o rendimento e desenvolvimento desta criança (FERREIRA, 2010)

Segundo Silva e Arruda (2014), é necessário repensar sobre o atendimento de cada necessidade, começando por promover uma reflexão no contexto geral da escola em todos os âmbitos. As autoras apontam que esta reflexão deve primeiramente partir do professor, já que este é o responsável pelo desenvolvimento de todos os alunos independente da dificuldade ou limitação que possam apresentar. Neste aspecto o profissional além de gostar do seu trabalho, os educadores precisam adquirir a capacidade de lidar com a diversidade, superarem os obstáculos do cotidiano escolar, independentemente de terem uma especialização. As autoras dizem que “Muitos professores têm o curso de graduação e não se preocupam em fazer um estudo continuado desse trabalho. O professor tem que gostar e se responsabilizar seu trabalho, para que venha a desenvolvê-lo com qualidade” (p.3)

Vale ressaltar que em relação a educação inclusiva, nem todos os profissionais sentem–se preparados para lidar com todas as deficiências, cada aluno vai apresentar uma limitação diferente independente da sua condição física ou mental, neste aspecto é preciso analisar os cursos de formação que muitas vezes promovem apenas o ensino teórico, mas em termos de prática os cursos de graduação ainda deixam muito a desejar, já que esta prática exige a vivência cotidiana direta com esses alunos. Só essa vivência é capaz de promover um espaço para a

organização da situação de aprendizagem e o desenvolvimento da competência para compreender cada aluno na execução das atividades propostas, atuando como facilitador promoção da interação de todos os alunos nos níveis variados de dificuldade, contemplando todos os integrantes da sala de aula nas mais diversas propostas pedagógicas. (SILVA E ARRUDA, 2014)

A educação inclusiva só pode ser realizada dentro dos regimentos legais que contemplam tanto a inclusão como direito resguardado, quanto ampliação do espaço escolar para atendimento das demandas que compreendem a restruturação dos espaços físicos adaptados que promovam acessibilidade, e a formação continuada dos profissionais da educação.

As exigências para esta formação, e os atributos curriculares são necessidades que devem abranger todos os setores, além da escola o mundo do trabalho, que demandam a ampliação do conhecimento associados as áreas do saber como: a psicologia, a biologia, a área médica e a neurociência. Embora buscar atender estas demandas integralmente seja um desafio, é preciso pelo ou menos tentar otimizar a formação destes indivíduos. (GOERGEN, 2013)

Sobre o que rege as leis da educação inclusiva, a Constituição Federal de (1988), no artigo 205, define a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, este artigo defende o desenvolvimento pleno do indivíduo como cidadão independente de sua condição física ou mental. Ainda na Constituição Federal no artigo 208 sobre os deveres do Estado com a educação, no parágrafo III Diz que é dever do estado assegurar; “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1988)

Sabe-se que na prática a aplicação da política de educação inclusiva, ainda tem um longo caminho a percorrer no nosso país para que seja estabelecida com êxito. Para isso é preciso compreender que um professor pouco pode fazer para atender as demandas de inclusão sozinho, por mais que este seja capacitado, ou conheça sobre a demanda do aluno. Seu trabalho só poderá ser realizado a partir do apoio interdisciplinar, no entanto este apoio só é solicitado em último caso, quando o aluno apresenta uma dificuldade extrema que necessite desta intervenção. (DUTRA, 2005)

CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O ensino diante da situação de limitação dos alunos com necessidades especiais, requer formação específica e adequada. Esta formação é essencial para o desenvolvimento e prática no processo ensino-aprendizagem. A inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola de ensino regular e mudança de cenário da escola e da vida dos professores, mostraram claramente o despreparo dos educadores e essa dificuldade contribui para que haja evasão escolar desses alunos. (MARQUES,2012).

Assim, para que haja um ensino de

qualidade, que possa atender esta demanda inclusiva, a perspectiva de ensino e aprendizagem precisa ser pautada no mínimo em duas vertentes de formação, a formação generalista e a especializada. (BUENO,2001)

Para Bueno (2001), a diversidade presente no cotidiano escolar, implica na capacidade do professor romper com os obstáculos e conhecer profundamente as deficiências e capacidades da criança com necessidade especial para apoiar este indivíduo no seu desenvolvimento e aprendizagem. Por tanto, a formação deste professor precisa ocorrer de forma gradativa, continuada, sistematizada e planejada.

Segundo García (1998) na formação inicial do professor está embasada no conhecimento profissional docente, deste modo cabe à formação inicial do professor proporcionar a apropriação de conhecimentos profissionais para o exercício da docência. Entretanto, é essencial que esta formação contemple as atitudes do profissional perante as diversidades. O autor aponta para o déficit deste discurso e infere que embora haja essa concepção, a realidade na prática acaba não corroborando com a proposta.

A formação continuada está voltada para a participação e inclusão social, assim, no exercício da docência, além de teorias e práticas, os professores precisam estar motivados em vista desta demanda inclusiva e lutar contra exclusão, incentivando a partição junto dos pais e da comunidade. (IMBERMON,2010)

A formação continuada deve ser composta por uma capacitação que permita que os professores que vão atuar na educação inclusiva, possam estar aptos a desenvolver proposta pedagógicas que estejam de acordo com o nível intelectual desses alunos, respeitando as características de cada um, afim de que o sistema de ensino que esteja comprometido com a sua qualidade. Estes, devem assegurar que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de um, avaliando as suas condições de aprendizagem. (FREITAS, 2006)

Essa formação envolve a instrumentalização, conhecimento sobre as políticas de educação inclusiva, legislação, posicionamento crítico, considerando além da formação técnica os conhecimentos científicos e o preparo psicológico para lidar com a inclusão. (DUTRA, 2005)

DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E MENTAIS

Para compreender o conceito de deficiência quando se trata de política de inclusão, significa conhecer sobre as patologias mais recebidas no âmbito escolar. A pessoas com necessidades especiais, possuem limitações especificas, tanto físicas quanto mentais, mas é preciso considerar também a subjetividade e história de cada aluno.

A deficiência mental é definida como um quadro de limitação psicopatológica, caracterizada por prejuízos nas funções cognitivas que acarretam em defasagem e algumas alterações nas estruturas mentais

e psíquicas, afetando seu aprendizado, sociabilização e também seu comportamento. De acordo com Dutra (2005), esses quadros psicopatológicos, quando tratados na infância são passíveis de remissão, ou seja, melhoram com estimulo e manejo terapêutico adequado. Neste caso a inclusão, proporciona uma educação em nível terapêutico, promove aprendizagem, desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento intelectual e reforçam os laços sociais. Estes resultados são mais presentes e visíveis em crianças com necessidades especiais que foram estimuladas desde os primeiros anos de vida. Para Ballone, (2003, apud. DAVIS, 2008), as deficiências mentais são mensuradas de acordo com o quociente de e inteligência (QI), classificados da seguinte forma:

Profunda, QI= 20, considerado dentro da idade mental até dois anos de vida

Grave e Severa, QI= 20/35, considerado a idade mental até dois anos de vida

Moderado, QI 35/51, considerado de dois a doze anos de idade

Leve, QI 52/67, considerado de sete a doze anos.

Segundo Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSMV (2014), as deficiências intelectuais ou, transtorno do desenvolvimento intelectual, são transtornos mentais que incluem déficits funcionais, em vários aspectos do desenvolvimento, em vários níveis de gravidade que compromete as funções adaptativas. Concomitantes, outros transtornos podem acompanhar a deficiência intelectual, ou aparecerem isoladamente como: Transtornos de linguagem, transtornos de fala que podem aparecer associados a déficits auditivos, que também são considerados transtornos do neurodesenvolvimento.

O Transtorno do espectro autista, está associado a graves prejuízos na comunicação social, comportamentos restritos, repetitivos, movimentos estereotipados, entres outros sintomas com deficiência intelectual associada, comprometimento da linguagem ou não dependendo da gravidade ou grau de especificação. (DSMV, 2014)

Transtornos de aprendizagem, segundo DSMV (2014), comprometem as habilidades acadêmicas de formas leves à severas dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento, que compreende a dislexia como: prejuízo na leitura, escrita, e matemática, está associada a fatores genéticos, epigenéticos e ambientais. Estes transtornos interferem na capacidade cerebral de percepção e processamento de informações verbais ou visuais com precisão.

Os Transtornos motores também estão presentes em sala de aula, onde o indivíduo apresenta suas habilidades motoras comprometidas, estes estão relacionados ao desenvolvimento motor abaixo do esperado para a idade cronológica, comprometendo a coordenação motora grossa e fina. Os movimentos destes indivíduos são letárgicos ou desordenados, isto dificulta a execução de tarefas simples, como: pegar o lápis, pintar, escrever, montar quebra-cabeça com precisão. (DSMV, 2014)

As deficiências físicas também podem estar associadas a eventos, como: acidentes, doenças como poliomielite, problemas no parto (falta de oxigenação cerebral), paralisia

cerebral que podem comprometer aspectos tantos físicos quanto mentais. (TESSARO, 2005). Deficiências visuais, impedem o desenvolvimento satisfatórios de acordo com o grau de comprometimento da visão ou cegueira total. As deficiências auditivas, estão associadas o grau de surdez do indivíduo que também comprometem a fala. (DAVIS, 2008)

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A INCLUSÃO

A neurociência pode contribuir com o entendimento sobre as patologias inerentes ao processo de inclusão, assim como ampliar as possibilidades do desenvolvimento de estratégias e metodologias, que possibilitem que os professores otimizem a prática pedagógica. O cenário atual da educação no país, emergencialmente demanda de alianças interdisciplinares, que possam promover resultados imediatos no sentido da aprendizagem. (MORALES, 2011)

Ainda sobre o autor, não se trata do educador dominar sobre medicina e fisiologia, mas sim do entendimento sobre a neurociência, que visa à preparação do docente para que ele possa proporcionar um ensino de qualidade e transpor as barreiras da deficiência explorando a potencialidade da criança para aprender novas habilidades. (MORALES, 2011)

Segundo Morales (2011), a falta de conhecimento sobre as capacidades cerebrais, é um tema que deve estar em pauta na discussão sobre a otimização dos recursos educacionais. Para este autor compreender o funcionamento do cérebro, entendendo a relação entre a neuroplasticidade e a aprendizagem é essencial para instrumentalizar o educador.

Os estudos sobre a neuroplasticidade mostram a capacidade do encéfalo de reprogramar, reaprender e também de reabilitar-se a partir de novos estímulos. As conexões neurais (sinapses) reformulam-se e modicam a estrutura neural durante o aprendizado, entretanto estes estudos evidenciaram a nossa capacidade de resignificar memorias e adquirir novas habilidades a partir de novas experiências. Sendo assim, as práticas pedagógicas que utilizam recursos multissensoriais, promovem a ativação de múltiplas redes neurais. As experiências vivenciadas repetitivamente promovem a criação de novas redes neurais produzindo sinapses mais consolidadas. (MARQUES,2016)

Ainda segundo Marques (2016), a aprendizagem não está apenas relacionada as capacidades neuronais, mas o estado de saúde do indivíduo que é extremamente importante e precisa ser considerado. E ainda infere que, a saúde mental deste indivíduo está também relacionada ao estímulo de atividade física, aspectos nutricionais saudáveis, tempo apropriado de descanso e sono revigorador e estímulos relacionados ao exercício da aprendizagem constante, seja em aspectos acadêmicos, na arte, no trabalho que devem acima de tudo serem prazerosos.

O processo de incluir as deficiências, ainda que seja caracterizado um desafio

para o professo, consiste em tentar contribuir mesmo que minimamente para o desenvolvimento deste indivíduo, mesmo que o máximo que se consiga é promover a sociabilização. Por mais que possuam limitações eles tendem a permanecer mais tempo na execução de uma tarefa, este aspecto pode ser positivo quando se trata de incluí-los no mercado de trabalho, além de ajuda-los no desenvolvimento pessoal e social. Pessoas com necessidades especiais costumam depender afetivamente de outras pessoas, demoram ou não conseguem adquirir conhecimento, no entanto precisam de acompanhamento, cuidados e supervisão. (DAVIS,2008)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apontou para o desafio do professor diante da inclusão, mostrando que não é tão simples receber este aluno em sala de aula. De um modo geral, quando se trata de atender na educação uma pessoa com necessidade especial, é de extrema importância que além da capacitação especializada que nem sempre é comum, pois depende também da afinidade do professor com a demanda, ele possa pelo ou menos conhecer as limitação e também os aspectos positivos deste aluno, pois conforme apontou o estudo ainda alguns profissionais sentem-se inseguros para encarar este desafio, e muitas vezes as dificuldades dos professores estão associadas ao dever de apresentar resultados e rendimentos da sala inteira, o que faz com que ele se sinta pressionado ou impotente por não contribuir efetivamente para a aprendizagem do aluno com necessidade especial. Com as contribuições da neurociência em parceria com a escola, é possível sim, criar e aprender novas habilidades, mas as políticas inclusivas precisam reafirmar estas parcerias para que aja uma efetiva orientação e capacitação dos professores.

Vale ressaltar que é preciso respaldo do governo, da escola e da comunidade, mas acima de tudo o professor precisa acreditar que ele consegue desenvolver este aluno independente das dificuldades e limitações tando deste aluno quanto do próprio professor.



CRISTIANE MATOS FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré de Educação Superior (2016); Professora de Educação Infantil no CEI CEU Vila Rubi

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil; Capítulo III da educação, da cultura e do desporto seção I da educação- 1988 Texto Compilado Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 18 de out. de 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008. 2008, p. 14-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 8 de out. de 2018.

BUENO, J. G. S. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, (pp. 21-7). São Paulo: Memnon

DAVIS.M.A Inclusão de crianças com deficiência física no ambiente escolar [monografia]PUC São Paulo - 2008

DSM5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, [trad. Maria Inês Correia Nascimento et.al] 5ª Edição Porte Alegre: Artmed 2014

DUTRA, C.P A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deficiência física Brasília – DF 2006

FERREIRA, M. R P. Inclusão na educação infantil e a prática dos professores Monografia

Universidade federal de Santa Maria UFSM Ji-Paraná/RO 2010

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: Rodrigues (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006

GARCÍA C, M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprendera ensinar. Rev Bras Educ. 1998;

GOERGEN, P. Gestão educacional: entre instrumentalização e formação. Revista Exitus. V. 03, n. 01, Jan/Jun, 2013. (p. 35-46).

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: Rodrigues (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006

MARQUES, S Neurociência e inclusão: implicações educacionais para um processo inclusivo mais eficaz Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 146-163, maio/ago. 2016

MORALES, R. Educação e neurociências: uma via de mão dupla. In: REUNIÃO GT13: Educação Fundamental, Natal 2011 Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt131611int.rtf. Acesso em: 18 de out. de 2018

NOGUEIRA, J. H. B.; RODRIGUES, D. A educação da criança com deficiência mental profunda na escola regular e na escola especial: avaliação de dois modelos. In: RODRIGUES, D. Investigação em educação inclusiva. V. 1, Cruz Quebrada – Portugal: Faculdade de Motricidade Humana Serviços de Edições, 2006

SILVA, A.P.M; ARRUDA, A.L. M.M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014

TESSARO, N.S Inclusão escolar: Concepção de professores e alunos da educação especial –São Paulo Casa do psicólogo, 2005 p.202



ESCUTA DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Historicamente crianças pequenas eram vistas como adultos em miniaturas e tidas como tabulas rasas, sem conhecimentos, opiniões, desejos, esperando que adultos pudessem ensina-las tudo. Atualmente temos construído outra visão em relação ao desenvolvimento infantil, caminhando ainda para desassociar uma educação que separa mente e corpo que valoriza mais a teoria e não a pratica. A maneira crescente de estudos e compreensão das singularidades, culturas, identidades de cada pequeno dando lhes a oportunidade de expressar-se, ouvindo-os em todos os sentidos e aspectos físicos, afetivos, emocionais, sociais e cognitivos, entendendo e ampliando a forma de autoria e protagonismo infantil se faz primordial nos dias atuais. Nessa perspectiva potencializar as ações pedagógicas na construção de uma Educação Infantil que considere os bebês e as crianças integralmente potentes necessita ser discutida e vivenciada nas unidades escolares.

Palavras-chave: Escuta; Bebês; Crianças; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Este presente artigo retratara brevemente o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, enfatizando a trajetória percorrida de acordo com as legislações e teorias desenvolvidas nessa área, na qual vem sendo tema de inúmeras reflexões que enfatizam as contribuições no desenvolvimento integral de bebês e crianças na faixa etária de zero a seis anos apresentando a importância dos estímulos para o desenvolvimento, interação e aprendizagens no contexto escolar e com uma abordagem pedagógica atual.

A partir da Constituição Federal de 1988 definiu-se que o Estado Brasileiro deveria garantir a oferta pública e gratuita na Educação Infantil atendendo crianças de zero a seis anos de idade. Desde então se tem uma crescente movimentação na área educacional com olhar institucional e pedagógico a crianças dessa faixa etária, anteriormente elas eram atendidas em grande parte em caráter assistencial ou religioso, posterior a isso percebe-se o aumento de forma significativa à demanda e procura por creches e escolas infantis como local de promoção a educação e cuidado deixando para traz a passos lentos o caráter maternal e assistencialista. Como traz na Constituição Federal de 1988 no artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Nova redação dada pela EC 59/09).

Entende-se atualmente a criança como um ser social, de direitos, pensante, que opina, com voz, no sentido de dizer o que acredita e sente, devendo ser respeitada em suas diferenças, tempos e ritmos, culturas, identidades e singularidades, gêneros e religião. Assim como traz no Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8069 de 13 de julho de 1990, Capitulo II:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – Ir vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários ressalvadas as restrições legais;

II - Opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - Participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Constituiu-se a necessidade de abordar a temática pedagógica especifica para atender as necessidades de bebês e crianças, esse assunto tem gerado discussões, pesquisas e estudos por teóricos e nas unidades escolares e é nesse tema que vamos nos debruçar.

Em seguida daremos inicio aos estudos e reflexões de como bebês e crianças foram ganhando espaço, olhares e estudos em uma nova etapa, ampliando as discussões a cerca do desenvolvimento infantil.

ESCUTA DE BEBÊS E CRIANÇAS DE ACORDO COM A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.

Escutar bebês e crianças é perceber um mundo cheio de encantamentos, cores, sabores, descobertas, imaginação e criação e de diversas formas aprender a interpreta-los. Escutar no sentido metafórico da palavra, pois não só por meio do ouvir conseguiremos compreender as necessidades que os pequenos queiram transmitir, mais sim traduzindo seus desejos, gestos, expressões, silêncios, choros, olhares, hipóteses, formas de ser e estar no mundo, conseguiremos então estando abertos a entender seus significados de forma intencional, ética e respeitosa compreende-los.

Quando crianças muito pequenas precisam ir a creche ou pré escola pela primeira vez, elas e suas famílias precisam ser acolhidas, pois, a inserção em um universo novo, significa ampliação de mundo, descobertas, exploração, socialização, integração e para que esse primeiro encontro ocorra de maneira tranquila necessita –se de um ambiente em que se sintam seguros e acolhidos. Para isso a escola e sua equipe deve estar preparada a recebê-los de forma atenciosa, amorosa e respeitosa com delicadeza, ternura, empatia e tendo planejado cada ação de adaptação, esse primeiro momento é muito especial e marcante na vida de crianças e famílias. Os profissionais precisam estar capacitados, conscientes do grande papel social que detém em suas mãos. Aos poucos vão estabelecendo vínculos e formas de comunicação criando laços de segurança e respeito.

A comunicação não implica somente ouvir a voz, mas perceber e sentir movimentos, gestos, expressões, legitimando o que pensam, sentem e necessitam, essa escuta possibilita acolher, compreender, respeitar o outro, exercitar, incentivar o seu protagonismo, autoestima e iniciativa, como ser social de direito e pensante.

A escola necessita do apoio e parceria da família ao caminharem juntas com o mesmo objetivo de atender a cada pequeno de forma especial, responsável e com comprometimento. Assim o trabalho escolar complementará o ensino que a família precisa proporcionar a seus filhos e como se trata de bebês e crianças pequenas tentar utilizar uma linguagem próxima assim como rotinas semelhantes para que essas ações contribuam para o desenvolvimento de cada um.

Na Educação Infantil as crianças têm o direito a brincar, imaginar, aprender de forma lúdica, serem acolhidas e tratadas com respeito, o educar esta indissociável do cuidar, a interação com os pares como fruto de produção de culturas infantis é primordial.

A organização dos tempos e espaços no âmbito educacional deve ser planejada para garantir esses direitos, possibilitando a exploração e manipulação de espaços e materiais das mais diversificadas maneiras, utilizando brinquedos, e brincadeiras, objetos estruturados e não estruturados como tecidos, recicláveis, caixas, possibilitando aos pequenos momentos de participação, escolhas, trocas e aprendizagens em todas as situações.

Para Barbosa (2006) as concepções

contemporâneas, a pedagogia da infância, vislumbram o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos físicos, afetivos, sociais, cognitivos e sua multiplicidade. Para tanto o currículo escolar deve estar embasado em um Projeto Politico Pedagógico que tenha como princípios a democracia, o respeito às diferenças, o acolhimento, o protagonismo e autoria infantil, abordando outras formas de planejamento, rotina, flexibilização, registro e avaliação das práticas com as crianças sendo norteados de maneira coerentes com a legislação e teoria atual.

Cada item citado a cima pode e deve ter a participação e escuta das crianças como exemplo ao planejar a rotina da classe o educador ouvir ou perceber qual a curiosidade ou necessidade demonstrada pelo grupo, flexibilizar o planejamento em decorrência de alguma situação levantada, o registro e observação realizadas podem conter falas e fotos realizadas pelas crianças sobe o ponto de vista delas, a avaliação de alguma atividade ou proposta ser discutida em grupo ou mesmo no individual abordando os pontos positivos e negativos, dessa forma a criança desde pequena será estimulada a participar, refletir e tomar decisões.

Ao falar em educação infantil, referindo-se a bebês e crianças a pedagogia a ser discutida deve ser divergente da que anteriormente tínhamos, não pode-se pensar em dar aulas, provas, exercícios mecânicos e repetitivos, o autoritarismo, a falta de diálogo, a educação bancária são práticas que não cabe no contexto em que estamos construindo, tirando o foco de uma educação higienista, assistencialista e escolarizada, esse antigo currículo não considerava bebês e crianças em suas primeiras aprendizagens de convivência "no e com o mundo", não respeitava a cada individuo em suas individualidades.

Numa nova abordagem pedagógica entende-se que o aprendizado acontece nas ações do cotidiano, assim como trás no Currículo integrador da Infância Paulistana "Aprender passa a ser sinônimo de vivenciar, atribuir um sentido do vivido. Sendo assim aprender não ocorre de uma única forma nem ao mesmo tempo". (pg. 37)

Um currículo que abarque essas questões deve compreender o valor educativo do conhecimento enquanto processo cultural, colaborativo e investigativo, essa visão se faz necessária ainda na maioria das creches, pois, muitos não as consideram como instituições escolares, por isso a grande missão e trabalho dos profissionais da área em fazer valer o caráter educacional e imprescindível da educação desde a mais tenra idade mostrando em cada oportunidade, as ações pedagógicas a importância do educar e cuidar estarem atrelados, realizando projetos didáticos, estratégias e dinâmicas de acordo com cada realidade educacional.

Um novo planejamento deve estar voltado a ouvir os pequenos de forma atenta e não somente de forma audível, mas sim decifrando seus gestos, expressões corporais e faciais, silêncios, resistências, medos e angustias anseios e perspectivas, ampliando suas possibilidades de experiências, vivencias e descobertas, estimulando a curiosidade, o desejo em descobrir, mexer, se envolver, criar e transformar. De diversas formas permitir o contado com a natureza e seus elementos

como plantas, água, terra, melecas, folhas, frutos, sementes, pedras, tampas etc.

Há diferentes maneiras de vivenciar e experimentar o mundo e todas elas vão contribuindo para a construção da pessoa, sua identidade, forma de se relacionar, sentir, expressar-se, constituindo seus valores e potencialidades. Vão construindo relações de pertencimento, aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, interações e aos poucos se inserindo e corporizando culturas.

O Projeto de cada unidade escolar deve ser embasado e sustentado nas relações, interações, voltadas as experiências lúdicas, no processo de aprendizagem coletivo, desenvolvendo interlocuções com as crianças e famílias, promovendo espaços seguros, dinâmicos e desafiantes, pois, é de maneira brincante que bebês e crianças fazem suas releituras de mundo, adicionam novos elementos, recriam, reinventam os espaços transformando-os em novos signos.

Aos profissionais da educação ter o compromisso ético pedagógico no ato de planejar, executar, registrar e redimensionar as ações educativas e dessa forma caminhar para uma educação de qualidade considerando bebês e crianças integralmente e como desafio construir um cenário educativo emancipatório, revolucionário, inclusivo, qualitativo, predominando o diálogo e planejamentos flexíveis. A escuta atenta de cada criança vai ocorrer nas relações, no respeito, na comunicação, na construção de um currículo menos prescritivo e mais autoral. Á medida que os adultos prestem mais atenção, olhando com amorosidade e ouvindo de todas as formas cada pequeno, começa-se a perceber e compreender que cada bebê e criança são únicos.

CUIDAR, BRINCAR, SER AUTOR E PROTAGONIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entendemos bebês e crianças não como um “vir a ser”, se preparar para o futuro, “ser alguém na vida” treinar isso para quando chegar ao ensino fundamental etc. e sim que cada ser precisa vivenciar momentos, experiências de acordo com seus extintos, curiosidades e oportunidades em cada etapa de seu tempo e dessa forma poder criar e mudar contextos.

“Frases como “Porque criança não tem o que querer”, “eu mandei fazer”, “com ordem de quem fez isso?” Não devem estar na fala de profissionais da educação que visam uma educação emancipatória e democrática como diria Freire (1996) A pratica em sala de aula deve levar a autonomia do ser, estimulando a criatividade, imaginação, curiosidade dos educandos de forma amorosa e respeitosa. Desde a tenra idade os pequenos precisam ser respeitados e ouvidos, fazendo parte da democracia de forma geral. Nessa perspectiva cria-se um novo cenário de desafios na construção desse contexto de diálogos, participação e protagonismo infantil.

Durante muito tempo entendia-se que as crianças aprendiam por repetição, hoje sabemos que aprendemos com o corpo todo, somos corpo, mente e emoção, segundo Dantas (1992) a criança é essencialmente emocional e vai constituindo-se em um ser sócio- cognitivo. Cada um tem suas

singularidades e linguagens próprias e vão aprendendo com o meio sócio histórico e cultural em que estão inseridos e nas relações com seus pares, assim traz Oliveira (1992) a criança nasce inserida num meio social e por meio das relações estabelecidas elabora seus conhecimentos, formas de pensar e agir e é na relação e mediação com o outro que aprendem e sobretudo nas creches e pré-escolas que essas relações vão se iniciando e se concretizando, já que grande parte as frequentam logo cedo.

Entende-se que o cuidar, educar, imaginar, sonhar e brincar estão atrelados na Educação Infantil e todas essas ações são fundamentais para o desenvolvimento, exercício da autonomia e autoria dos pequenos. A criança ao brincar se expressa de diversas maneiras, constrói, recria seu mundo, entra em contato com seus sentimentos o que estrutura a personalidade e auxilia a lidar com as emoções, assim são capazes de ser atuantes como traz o documento Currículo integrador da infância paulistana:

As potencialidades de bebês e crianças se manifestam diariamente nas formas de expressão (as culturas infantis) construída por bebês e crianças nos diferentes cenários da cidade. Nesse sentido, bebês e crianças não são apenas reprodutores da cultura construída pelos adultos, mas também autores de formas próprias de expressão que manifestam de forma autoral e criativa sua forma de ver, estar e entender o mundo (2015, pg11,12)

Para tanto é preciso que se favoreça e potencialize experiências que incentivem a participação e autoria, considerando e respeitando as proposições dos pequenos, negociando pontos de vistas, tomando decisões conjuntas, valorizando e elogiando produções e conquistas, fazendo um exercício continuo e dessa forma garantir o percurso criador, autoral e protagonista de bebês e crianças.

É na relação acolhedora e atenta entre adultos e crianças que se possibilita a constituição de atores como produtores de conhecimento mediados pelo mundo e pelas culturas presentes em cada espaço educacional, os pequenos aprendem quando vivenciam, experimentam, quando tomam decisões, resolvem problemas, argumentando e pensando , escolhendo, avaliando, tendo iniciativas e para isso ser possível é necessário que os adultos, educadores proporcionem momentos e situações para que possam desenvolver tantas habilidades e constituírem se como seres únicos e de forma integral.

Na Educação Infantil a relação que se deseja estabelecer com bebês, crianças e seus familiares é de forma particular e única, pois cada um tem a sua história, realidade e singularidade, para tanto manter o olhar sensível para que isso ocorra se exemplifica no que traz Weffort (1996) “Aprendemos, na verdade, a ouvir e ver o que queremos e aquilo que nos agrada, a observação como instrumento aperfeiçoa o olhar e a escuta atenta”. Conseguimos assim perceber, que o olhar e atenção deve ser direcionado e treinado para o que precisamos ver e refletir sobre o que podemos perceber de cada indivíduo e suas particularidades a observação em relação a construção da

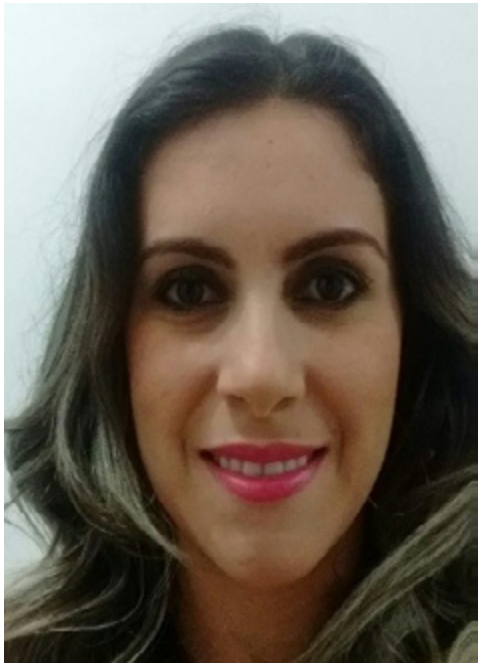
escuta e olhar sensível e pensante fazem a diferença nas práticas cotidianas.

Assim escutar, observar, refletir, ouvir, oportunizar, experienciar, realizar, participar, construir, criar são algumas palavras essências na busca e na construção de uma pedagogia em participação e autoria infantil. Lembrando que escutar não é só ouvir o som que sai da boca, é ler, sentir, interpretar, enxergar cada momento do cotidiano infantil no qual eles se expressarão de diferentes formas e por meio de seus corpos. Para que cada pequeno possa agir, pensar, questionar, primeiramente ele precisa ser ouvido, compreendido e ser oportunizado a isso, sendo assim, esse trabalho se remete constantemente a escuta como forma de ser, estar e participar no mundo desde pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo retratou um pouco do percurso histórico educacional de bebês e crianças, os estudos, teorias e legislações caminharam muito em relação ao tema, garantia e obrigatoriedade na Educação Infantil, oferta de creches, pesquisas a cerca do desenvolvimento e aprendizagem infantil está sempre em pauta, o que estamos vivenciando e nos remetendo da teoria atrelando a pratica nas unidades escolares. O respeito a cada bebê e criança em toda a sua singularidade, ritmo, tempo, cultura infantil, assim também como a compressão de suas origens familiares, históricas e sociais se faz presente nesse contexto. A possibilidade de escuta atenta em todos os seus aspectos, olhar amoroso, percepção dos diversos sentidos devem fazer parte dessa nova pedagogia apresentada. O protagonismo surge com as possibilidades de ação e inserção no mundo com tomadas de atitudes e participação efetiva, democrática, cabe a cada educador, escola, sociedade civil juntamente com políticas públicas em sua função social oportunizar e viabilizar ações.

REFERÊNCIAS



DAYANE PLASTINA DE BARROS GAMARRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anchieta (2006); Especialista em Psicopedagogia e Arteterapia pela Faculdade de Artes (2009); Assistente de Direção - na EMEI Educadora Nida Maldi Corazza.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. São Paulo: Cortez crianças em pesquisas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Brasil. Constituição Federal (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasilia, DF: Senado Federal:

FREIRE Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessarios à pratica educativa. Paz e Terra, 1996.

Heloysa Dantas, Marta Kohl De Oliveira, Yves De La Taille. Piaget; Vyygotsky; Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. Editora Summus Editorial, 1992.

LEI 8.069 DE 13 DE JULHO DE 1990, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; Brasília, 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República.

São Paulo (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Curriculo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

WEFFORT, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M. Observação, registro, reflexão –Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.



CRECHE: UM DIREITO CONSTITUCIONAL

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a creche como um direito constitucional da criança e não somente da mãe que trabalha, mesmo que esse ambiente seja visto como um local onde os pais que trabalham possam deixar seus filhos em segurança, já que se espera que ali a criança receba os cuidados necessários com a higiene e alimentação além da educação inicial. Pretende-se ainda apresentar o amparo legal da garantia de acesso à vaga nas creches e ainda citar algumas políticas públicas que norteiam a qualificação dos professores para trabalhar com as crianças que tenham a vaga garantida em uma creche pública.

Palavras-chave: Creche; Educação Infantil; Direito Educacional; Desenvolvimento da Criança.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi elaborada tendo por objetivo específico, verificar a creche como um direito da criança, conforme a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 208 e 227 e também o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus artigos 4º e 53.

O interesse em criar a pesquisa baseada nesse tema se deu de acordo com a necessidade de esclarecer que a creche não é um direito social somente daquela mãe que trabalha, mas sim da criança ingressar em uma instituição de ensino e iniciar seus estudos na educação básica, que é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988.

Para realizar essa pesquisa consultamos as legislações vigentes que tornam o atendimento da criança em creche um direito garantindo constitucionalmente que deve ser respeitado e efetivado.

Para apresentar essa pesquisa fizemos uma breve apresentação do direito à educação no Brasil, além de apresentar os artigos da Constituição Federal de 1998 que garantem que a creche é um direito educacional para a criança e terminamos apresentando a creche como um espaço de desenvolvimento da criança.

Esse trabalho foi elaborado com pesquisa bibliográfica em livros, teses, monografias e revistas relacionadas ao tema.

O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com o disposto no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social:

"Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC nº 26/2000, EC nº 64/2010 e EC nº 90/2015)" (Brasil, 1988)

Apesar disso, somente no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 é que a educação é apresentada como um dever do Estado, e também como ele deverá ser garantida para os cidadãos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola". (Brasil, 1988)

Podemos ver que no inciso IV do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, fica garantido o direito à educação infantil para crianças até cinco anos de idade em creches e pré-escola, o que garante à criança o direito de ter o acesso à educação infantil até os cinco anos de idade, o que proporcionou uma nova forma de ver a criança, agora a criança é vista como criança cidadã. (Moreira, 2009)

Leite Filho (2001, p. 23), reafirma esse pensamento dizendo:

"O ECA, ao regulamentar o art. 227 da CF 1988, insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos Humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes seus direitos". (Leite Filho, 2001, p. 23)

A citação de Leite Filho (2001), feita anteriormente, se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que foi criado no ano de 1990 pela da Lei nº 8.069/1990, Lei que confirma a criança como sujeito de direitos.

O ECA, em seu Artigo 4º, determina que:

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

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (Brasil, 1990).

Esse mesmo direito também é previsto na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração,

violência, crueldade e opressão. (EC nº 65/2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I – aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I – idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II – garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III – garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

IV – garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V – obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI – estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII – programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

§ 8º A lei estabelecerá:

I – o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II – o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação

das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. (BRASIL, 1988).

Apesar do país apresentar legislações que garantem direitos básicos a criança, ainda estamos muito longe de ter esses direitos vivenciados por elas, conforme apresenta Campos e Campos (2008), quando diz que apesar dos direitos da criança terem sido reconhecidos em nossa Constituição Federal e o dever do Estado de garantir a efetivação desses direitos, ainda estamos longe de presenciar o que foi proclamado.

CRECHE: UM DIREITO SOCIAL DA CRIANÇA

De acordo com os Artigos 7º e Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e o Artigo 400 da Consolidação das Leis do Trabalho de 1943, respectivamente, temos:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (EC no 20/98, EC no 28/2000, EC no 53/2006 e EC no 72/2013)

XVIII – licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Brasil, 1988)

Art. 400 - Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias durante o período da amamentação deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária. (Brasil, 1943)

Para Moreira (2014), o entendimento e aplicação desses direitos se entrelaçam e provocam confusão na garantia dos mesmos.

Nesse viés, observamos que o direito de ambos se entrelaça, pois, garantir o direito de acesso à creche às crianças cujas mães sejam trabalhadoras auxilia o desenvolvimento profissional da genitora. A forma como este direito deve ser garantido se confunde no momento de classificar a creche como possível direito social das mães ou como início da vida escolar da criança. E erroneamente a maioria de nós ainda possui a visão de que somente a mãe trabalhadora tem direito a uma vaga para seu filho na creche. (Moreira, 2014, s/p.)

Se fizermos uma leitura com base no direito à educação para a criança, o direito a creche deixa de ser um direito da mãe, independentemente de ela ser ou não trabalhadora, e passa ser exclusivo da criança, já que garantir o direito a creche é também garantir o direito a educação infantil para a criança até os cinco anos de idade.

Ciríaco e Roman (2016, p. 41) afirmam isso quando dizem que “O direito ao acesso à Educação Infantil é da criança. Dessa forma, não devem ser direcionados a ocupação, exclusivamente, de famílias que trabalham”.

O que é corroborado com o pensamento

de Moreira (2014) apud Ciríaco e Roman (2016, p. 41 e 42)

Com base nos marcos legais elencados, verifica-se que a educação infantil integra o sistema de ensino, sendo um dever do Estado e organiza-se segundo normas do Sistema Educacional vigente. Portanto, precisamos ter bem claro que a oferta de vagas em creches e escolas de educação infantil pública não se trata de um favor, mas sim um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos". (Ciríaco e ROMAN (2016, p. 41 e 42)

Ainda de acordo com o pensamento de Moreira (2014), temos que:

É preciso compreender que a creche é um lugar de aprendizagem, cuidado, brincadeiras e socialização com outras crianças, e embora não seja uma obrigação dos pais matricular a criança de 0 a 3 anos na creche, esta deve ser uma escolha da família e não uma decisão motivada pela falta de vagas ou por falta de qualidade do serviço. Por outro lado, a lei prevê que é obrigação do município garantir a vaga em creche sempre que houver a manifestação do interesse em matricular a criança e o não atendimento deste direito constitui violação do direito à educação. (Moreira, 2014, s/p.)

Reconhecer que o acesso à creche é direito de toda criança ter seu desenvolvimento educacional num ambiente coletivo e não somente nos casos em que as mães trabalham, e saber que é dever do Estado, cabendo a ele também a oferta de vagas nas creches, o que também é um problema social, já que de acordo com pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2011, apenas 771.000 das 2.529.000 crianças com idade entre zero e quatro anos frequentavam creches pública ou particular (Sordi, Nelson e Galindo, 2014, p. 3 (1409)).

A CRECHE COMO UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De acordo com Santana (2016, p. 3), "foi após a década de 80 que o atendimento à criança em creches e pré-escolas teve um crescimento significativo".

No Brasil, somente em 1899 é que surgiu a primeira creche, também criada para filhos dos operários. Já "as crianças da elite eram educadas em instituições denominadas 'Jardins da Infância'". Nesse período as creches tinham apenas o caráter assistencial, portanto, não era um direito constitucional da criança.

Somente no ano de 1988 foi que "a Educação Infantil passou a ser reconhecida formalmente na Constituição Federal de 1988, ao determinar em seu artigo 208, inciso IV". (Santana, 2016, p. 4)

"Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; ". (Brasil, 1988)

Apartir do reconhecimento da criança como sujeito ativo na sociedade é que o Estado passou a criar políticas públicas voltadas para suas necessidades educacionais, o que aconteceram com a criação do Plano Nacional da Educação (PNE), que determina

o direito a educação para a criança de zero a cinco anos.

O Plano Nacional da Educação, ou ainda conhecido como Lei 12.796/2013 modificar diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, ele também prioriza e determina a formação dos professores da educação infantil, além de garantir o ensino gratuito e de qualidade para as crianças com necessidades especiais de atendimento.

O Plano Nacional da Educação afirma assegura ainda o atendimento às crianças de zero a cinco anos em escolas públicas de qualidade, com professores qualificados, mesmo que isso não seja a realidade oferecida na maioria das escolas brasileiras, não deixando abandonada a necessidade da participação efetiva da família para o desenvolvimento intelectual, psicológico e social dessas crianças.

Nesse sentido Nascimento (1999, p. 105) nos mostra:

Embora a Educação Infantil seja parte integrante da Educação Básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada. Aliás, com relação à especificidade, a única diferença apontada pela Lei entre a creche e a pré-escola diz respeito à faixa etária: "creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade" e "pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade" (art. 30). Mas o fato de ter sido definida como um nível de ensino implica uma série de normatizações próprias à instituição escola. A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade. O profissional que passa a ser privilegiado é aquele com um perfil de professor; o cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos curriculares que devem observar diretrizes que enfatizam a "difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais." (Brasil, 1996, Art. 27) (NASCIMENTO, 1999, p. 105).

Com relação a formação do professor que atuará na educação básica, podemos ver que a Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/96, em seu artigo 62, diz que:

"Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal." (Brasil, 1996)

Esse artigo comprova a necessidade do amplo conhecimento que os professores da Educação Infantil devem ter, para assim, garantir a todas as crianças, oportunidades de aprendizagem a partir do que a criança já traz de conhecimento quando entra na escola.

Cuidar de uma criança não é somente dar assistência emocional e garantir que nada aconteça a ela fisicamente, mas também

garantir que existam escolas com educação de qualidade, com professores qualificados e capazes de garantir o direito à educação para as crianças, proporcionando dessa forma uma transformação cultural dinâmica para a criança, conforme mostra Da Silva (2002, p. 5) apud Bujes (2001):

[...] as crianças participam das permanentes transformações dos contextos culturais e históricos em que vivem, sendo também transformadas pelas experiências que adquirem neste mundo extremamente dinâmico. Para a autora, é necessário dar-se conta de que estas experiências são muito relevantes para elas e que algumas jamais se repetirão, surgindo então a necessidade de se defender o direito da criança à infância, o que tem sido muitas vezes negado a muitas delas. (DA SILVA, 2002, p. 5)

Espera-se com isso que as creches sejam um local que a criança tenha seu direito à educação garantido, além de um ambiente familiar que possa também garantir cuidados afetivos, físicos e sociais e para isso se faz necessário a recorrente criação de políticas públicas voltadas para esse público e suas necessidades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa iniciou com o objetivo de investigar a creche como um direito da criança à educação básica e não um direito da mãe trabalhadora em ter um local seguro para deixar a criança em seu horário de trabalho.

A questão foi justificada quando se apresentou os artigos 208 e 227 da Constituição Federal de 1988 e os Artigos 4º e 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que mostram que a educação infantil é um direito fundamental garantido a todas as crianças de zero a cinco anos, independentemente de ter ou não sua mãe um emprego formal ou informal.

Analisando a documentação legal que foi usada para nortear a pesquisa, ficou comprovada que a educação infantil recebe a atenção necessária e as políticas públicas para a educação infantil buscam reconhecer e garantir de forma ampla o direito a todas as crianças sem exceção, mesmo sendo um desafio para nosso país.

Ainda é necessário muito investimento nas creches até que se alcance o local ideal para a educação infantil, e essa pesquisa pode ser considera o primeiro passo de um estudo mais profundo e amplo sobre esse tão importante assunto.



DANIELA APARECIDA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2008); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Gama Filho (2010); Professora de Educação Infantil na - EMEI Papa João Paulo II.

REFERÊNCIAS

BRASIL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 15/10/2018.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/Clt.pdf. Acesso em 15/10/2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 15/10/2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15/10/2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero. Educação Infantil: pra que te quero, p. 13-23, 2001.

CAMPOS, Rosânia e CAMPOS, Roselane

Fatima. A educação das crianças pequenas como estratégia para "alívio" da pobreza. Revista da Faculdade de educação da UFG, v.33 n. 208. 2008. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5265/4669. Acesso em: 15/10/2018.

DASILVA, Cristiane Ribeiro; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. Interação em Psicologia, v. 6, n. 1, 2002. Disponível em https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3190. Acesso em 15/10/2018.

DE SORDI, José Osvaldo; NELSON, Reed Elliot; GALINDO, Pedro Reis. Problema da falta de vagas em creches: matriz de loops e a priorização de causas de problemas complexos. Revista de Administração Pública, v. 48, n. 6, p. 1407-1430, 2014. Disponível em http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/36693. Acesso em 15/10/2018.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA; LEITE FILHO (orgs). Em defesa da Educação Infantil. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

MOREIRA, C. Creche: direito da mãe trabalhadora ou direito da criança? 2014. Disponível em: http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/112347105/creche-direito-da-mae-trabalhadora-ou-direito-da-crianca. Acesso em: 15/10/2018.

MOREIRA, Cidnéia Francisca. A criança e a creche: um direito ou uma Necessidade?. Monografia do Curso de Especialização em Educação Infantil: "Desafios do trabalho cotidiano: a educação das crianças de 0 a 10 anos", UFRRJ, 2009.

NASCIMENTO, Maria Evelyna Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Org.) Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSCar, 1999. p. 99-112.

ROMAN, Josiane Miranda; CIRÍACO, Klinger Teodoro. "O outro lado da moeda": a Educação Infantil na perspectiva das famílias. LUMINÁRIA, v. 17, n. 02, 2016. Disponível em http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/luminaria/article/view/598. Acesso em 15/10/2018.

SANTANA, K. C.. A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo. 2016. (Apresentação de Trabalho/Congresso). III Conenu. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID2022_09062016000008.pdf. Acesso em 15/10/2018.



O USO DA POESIA NA ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: Este artigo aborda a poesia como meio para a alfabetização. As crianças associam os sons, rimas e versos a temas divertidos e com brincadeiras. Os jogos de palavras significam maneiras lúdicas de contar algo. A poesia que traz animais como temática demonstra uma maneira de conhecê-los. As poesias são textos curtos, mas com imensas possibilidades para alfabetizar os alunos; mexem com o imaginário, são ricas em significados, trabalham a habilidade da escrita, também podem perfeitamente ser incentivadas e melhoradas pela produção feitas pelos próprios alunos. Além disso, a musicalidade presente nos textos aumenta a consciência fonológica dos alunos, auxiliando no processo de alfabetização. Há uma fase no aprendizado das crianças em que estas adoram versos rimados e brincam com palavras que rimam. Esta fase se estende da alfabetização ao letramento. Assim é muito importante trabalhar com poesias em sala de aula, por se tratar de um gênero textual em que forma, conteúdo e ritmo podem ser explorados de maneira significativa para ensinar a ler, desenvolver a fluência na leitura oral e na interpretação de textos pela criança.

Palavras-chave: Poesia; Alfabetização; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda uma proposta educativa que requer o contato com poemas infantis para formação das competências leitoras e de escrita dos alunos. A poesia é um gênero textual que fala com a criança ao revelar o mundo de forma lúdica, e por meio dela a criança descobre um mundo de fantasia e consegue imaginar ao entrar no jogo promovido pelas palavras durante a leitura.

O trabalho com poesias na alfabetização pode acontecer de formas distintas, pois diversas áreas do conhecimento são ativadas, desde o reconhecimento da repetição de um fonema até o sentido estabelecido pela repetição deste mesmo. Com isso, podem ser desenvolvidas atividades variadas com as poesias, tendo objetivos distintos, para atingir alunos em diferentes fases de aprendizagem.

Ao utilizar poesias para alfabetizar os alunos, incorpora-se também musicalidade, ludicidade e afetividade. Este gênero textual é riquíssimo em cultura popular e faz com que os leitores adquiram conhecimento regional e social.

PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Muito vem se discutindo e propondo, ao longo dos anos, sobre como aumentar o interesse pela leitura dos alunos brasileiros. Há uma vasta literatura e programas governamentais que buscam e financiam incentivos á prática leitora. Porém em um mundo globalizado que incentiva o uso de meios de comunicação imediatistas, observa-se que a maioria dos brasileiros "não" gosta de ler. Este dado torna-se alarmante quando demonstra o porquê das pessoas não gostarem da leitura. Quase 76% dos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, a maioria da população só decodifica o que lê, não entendendo e nem aplicando o que lê ao próprio cotidiano.

Com essa informação é necessário incentivar a alfabetização e o letramento. Só conseguindo interpretar o que está lendo é que as pessoas desenvolverão o gosto pela leitura e consequentemente pela literatura. Assim, incentivando a leitura com poesias busca-se uma interação entre o texto e o leitor.

Para esse momento de interação que acontece entre autor e leitor, Stefani (1997), salienta três momentos importantes que irão facilitar a compreensão leitora do aluno; apreciar – seria o contato com diversos gêneros textuais; produzir – é a expressão individual do que for lido e; contextualizar – seria entender e compreender o artista que produziu a obra.

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenção do autor.
- Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégia de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; produzir textos

escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem á intenção comunicativa.

- Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Um leitor só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos eu circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 2007, p. 54)

Para desenvolver a leitura não basta fazer exercícios repetitivos e nem decorar palavras, os alunos têm que ter compreensão do que estão lendo e como essa leitura se constrói. Entende-se que as atividades precisam ser significativas, produtivas e desafiadoras, segundo Naspolini (2010): Ser significativa – quando propõe um desafio para o aluno enfrentar e encontrar a solução com a interação de seus colegas; ser produtiva – revela o conhecimento já construído com aquele que ele está construindo e; ser desafiadora – propor que o aluno modifique um conhecimento que já tem. O trabalho com a poesia em sala de aula oportuniza ao professor tratar com um texto divertido, desafiador e que aciona o conhecimento prévio de seus alunos.

Quando o aluno observa uma rotina de leitura ele também se interessa em ler, mesmo quando o aluno ainda não é alfabetizado, mas tem contato com livros, ele faz a pseudo leitura. Incentivo para esse momento se faz necessário em todas as fases da criança ou do aluno.

A escolha da poesia como tema talvez tenha relevância para que o professor saiba de que maneira planejar o trabalho com o poema, como motivar a curiosidade para a leitura e de que forma intervir para que a leitura, a escrita e a reflexão sobre o texto aconteça de forma significativa para os alunos.

O professor possui a poesia como um aliado ao trabalho, pois abre perspectivas de reflexão profundas sobre coisas que os alunos vivenciam no próprio dia-a-dia, mas que nem sempre são exploradas. Esse é o caminho para formar leitores proficientes e capazes de discutir sobre todos os assuntos.

O QUE É POESIA

Não há definição objetiva da poesia, mas a poesia é, talvez, a expressão de sentimentos, emoções e sentidos do poeta em relação àquilo que o rodeia ou pelo que toma como tema, revelada numa forma escrita, cuja sonoridade e estrutura, muitas vezes se assemelham a um cântico, a um apelo, etc.

Analisando-a no plano fônico, a poesia não é uma linguagem comum que serve somente para significar. Ela consegue criar um conjunto de sons agradáveis e melodiosos por meio da rima, do ritmo e de várias figuras de estilo como a repetição que é frequentemente utilizada. A poesia consegue tornar visível algo abstrato como os

sentimentos, em realidades quase palpáveis. Uma das formas mais representativas da poesia é o lirismo que não é mais do que a expressão do "eu", ou seja, a expressão de sentimentos.

De acordo com Aurélio (1998):

Origina-se do gr. poíesis, 'ação de fazer algo', pelo lat. poese, + -ia. Substantivo feminino. 1. Arte de escrever em verso. 2. Composição poética de pequena extensão. 3. Entusiasmo criador; inspiração. 4. Aquilo que desperta o sentimento do belo. 5.O que há de elevado ou comovente nas pessoas ou nas coisas. 6. Encanto, graça, atrativo. Poesia pura. 1. Arte Poét. Corrente da poesia moderna que renuncia à expressão de sentimentos individuais e ao material anedótico.

Em Luft (1996), poesia é substantivo feminino. "1. Arte de escrever em verso. 2. Composição poética pouca extensa. 3. Inspiração". Ao buscar outras definições e conceitos para poesia, Lyra (1986), em seu ensaio diz:

A poesia, por sua vez, é situada de modo problemático em dois grandes grupos conceituais: ora como uma pura e complexa substância imaterial, anterior ao poeta e independente do poema e da linguagem, e que apenas se concretiza em palavras como conteúdo do poema, mediante a atividade humana; ora como a condição dessa indefinida e absorvente atividade humana, o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras.

O gênero poético tem uma configuração distinta dos demais gêneros literários. Sua brevidade, aliada ao potencial simbólico apresentado, transforma a poesia em uma atraente e lúdica forma de contato com o texto literário.

A poesia se caracteriza por três elementos associativos: subjetividade, estrutura em versos e ritmo.

A subjetividade que é uma visão particular do autor; a estrutura em versos que orienta a leitura e a interpretação do texto e o ritmo que o distingue de outro texto. Nesses versos a seguir percebe-se claramente a estrutura em versos e a repetição dos sons (ua, orta). (RICARDO, 1975), Serenata Sintética: Rua Torta/ Rua Morta/ Tua Porta.

Quanto à linguagem as poesias apresentam palavras com novos e múltiplos significados, e também palavras com sonoridade.

Como se pode ver nesse poema de Cecília Meireles (MEIRELES, 1979):

Rola a chuva
Arre
Que arrelia!
O frio arrepia
A moça arredia.
Na rua rola a roda...
Arreda!
A rola arrulha na torre.
A chuva sussurra
Rola a chuva,
rega a terra,
rega o rio
rega a rua.
E na rua a roda rola.

O poeta às vezes coloca as palavras de tal forma que chega a sugerir uma imagem, como nesse poema de Manuel Bandeira em que ele tentou reproduzir o som e o movimento das ondas do mar. (BANDEIRA, 1986):

A onda
A onda anda
Aonde anda a onda?
A onda ainda
Ainda onda
Ainda anda a onde?
Aonde?
A onda a onda

A POESIA INFANTIL

Segundo Abramovich (1994), "tem quem ache que a poesia infantil tem que ser moralizadora, pequenina, tratar temas patrióticos, falar de assuntos piegas [...]. A Poesia para crianças, tem que ser antes de tudo muito boa! De primeiríssima qualidade!!! [...]".

Ou como diz Paes (1996), em seu livro É isso ali:

A poesia não é mais do que uma brincadeira, com as palavras. Nessa brincadeira cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado.

Existem poetas que fazem trocadilhos com as letras e tornam as poesias muito mais atrativas e divertidas:

O menino dos FF e RR
O menino dos ff e rr
É o Orfeu Orófilo Ferreira
Ai com tantos rr, não erres!
(Cecília Meireles)

Os autores utilizam-se de rimas bem simples, palavras do cotidiano infantil, ritmo que apresenta certa musicalidade ao texto e repetição para fixação de ideias para melhor compreensão dentre outros.

As meninas
Arabela
Abria a janela
Carolina
Erguia a cortina
E Maria
Olhava e sorria:
"Bom dia!"
Arabela
Foi sempre a mais bela
Carolina
A mais sábia menina
E Maria
Apenas sorria:
"Bom dia!"
Pensaremos em cada menina
Que vivia naquela janela;
Uma que se chamava Arabela,
Outra que se chamou Carolina!
Mas a nossa profunda saudade
É Maria, Maria, Maria
Que dizia com voz de amizade:
"Bom dia!"
(Cecília Meireles)

Ao refletir acerca da receptividade das crianças à poesia, Sosa (1993), diz:

[...] a criança tem uma alma poética. E é

essencialmente criadora. Assim, as palavras do poeta, as que procuraram chegar até ela pelos caminhos mais naturais, mesmo sendo os mais profundos em sua síntese, não importa, nunca serão melhor recebidas em lugar algum do que em sua alma, por ser mais nova, mais virgem [...]

No Brasil, os poetas escreveram poucos livros de poemas para crianças: Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Henriqueta Lisboa, escreveram apenas um. Entre os escritores vivos, destaca-se a obra de Sérgio Caparelli, que tem uma produção para criança. Para Pinheiro (2000),

[...] não se pode falar que há pouca publicação de livros de poemas destinados ao público infantil no Brasil. Nas décadas de 80 e 90, houve um aumento significativo de livros de poemas para criança. Tivemos acesso a mais de cinquenta obras e constatamos que alguns poetas chegaram a publicar mais de cinco livros do gênero. Se o número parece significativo, a qualidade estética das obras é quase sempre passível de críticas. Dificilmente encontramos livros que alcancem o equilíbrio estético de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles ou da Arca de Noé, de Vinícius de Moraes.

Para as crianças, há um prazer enorme em ler poemas, em saborear versos, em brincar com as palavras, em satisfazer as necessidades lúdicas e sonoras.

Segundo Paes (1996),

[...] A poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança dos sons finais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor a voltar atrás na leitura. Esta passa então a ser feita não linha após linha, sempre para frente, como na prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto, não apenas para a sequencia deles.

Hoje, vários autores dão sugestões de como trabalhar com o texto poético em sala de aula e também sugerem como o professor deve selecionar o material. Mas o importante é o professor primeiro conhecer o poema, pois é impossível transmitir uma emoção, um gosto que não se sente. A poesia é para ser sentida e não entendida.

Para que a poesia chegue até as crianças, via escola, Pinheiro (2000), diz:

Mais que receitas, precisamos desenvolver e assumir algumas posturas quanto à leitura do poema e a leitura em geral. Atrevo-me a sugerir algumas destas posturas ao professor que deseja, em diferentes situações, levar a poesia a seus alunos: 1) não se fixar, de modo absoluto, no que deu ou não certo em experiências anteriores; 2) não buscar resultados imediatos e visíveis – nesse campo, há coisas sutis que nem sempre vemos; 3) ter constância no trabalho – é melhor ler diariamente um poema com seus alunos do que realizar um "festival de poesia", nos lembra Drummond; e por último, é imprescindível que o professor seja um leitor de poesia.

O uso de textos poéticos pode se tornar mais agradável se todos lessem e descobrissem quantas novidades podem

estar guardadas nas palavras, nos versos ou nas entrelinhas das poesias. Segundo Candido (1996), "um texto poético não se revela por si mesmo", daí a necessidade de ler e compreender, saber ouvir, prestar atenção a todas as particularidades.

O leitor de textos poéticos tem que fazer a sua interpretação sem destruir o encanto a respeito da poesia e aprofundar, por meio do conhecimento, o prazer causado pela valia da obra. Em qualquer cultura a poesia pode denotar, definir ou apoiar-se sobre a lógica objetiva ou utilizar a conotação, a analogia e a metáfora para traduzir a sua subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurou-se demonstrar como a poesia pode ser um instrumento pedagógico extremamente relevante durante todo o período de alfabetização, que se transforma num processo que vai além do desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação, transformando em letramento.

Isso abrange também o estímulo a um estilo de linguagem que pode ser extremamente importante para o desenvolvimento escolar da criança. Segundo Cunha (1985),

As pesquisas mostram uma tendência natural da criança para a poesia (...) O mundo infantil é cheio de imagens, como o campo da poesia. A fantasia e a sensibilidade caracterizam ambos. O predomínio da linguagem afetiva existe na poesia e na criança.

Ao levar uma poesia para classe, o professor deve estar familiarizado com ela e nunca esperar que os alunos reajam sempre positivamente a um mesmo poema, pois o que agrada a um não precisa necessariamente agradar a todos.

De todos os gêneros, a poesia deve ser o menos comprometido, com apresentações, declamações e aspectos morais, pois é mais importante que o aluno sinta a poesia do que a compreenda. Cunha (1985), diz que é:

Muito agradável ao aluno e verdadeiramente educativo é partir-se do poema para novas formas de expressão. Sob a sugestão do texto, os desenhos, as montagens, o coro falado, a tentativa de criação de novos poemas, são meios de desenvolver a criatividade das crianças. Temos visto trabalhos de alunos bem pequenos, e as surpresas são sempre agradáveis nesse campo. Afinal, todas as estratégias capazes de aguçar a sensibilidade da criança e do adolescente para a poesia são válidas. Parece-nos importante ressaltar, entretanto, que para essa sensibilização é fundamental a frequência com que a poesia lhes é apresentada.

A poesia, além de proporcionar prazer, intensifica o lúdico, o sentimento e a imaginação. Assim, ela pode ser uma alternativa a mais para desenvolver o gosto pela leitura, além é claro de alfabetizar as crianças.



DANIELA NICOLETTI NEVES PANEQUE

Graduação em Pedagogia pela UNIFAI (2010); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na prefeitura de São Paulo, na EMEF Dona Angelina Maffei Vita.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

AGUIAR, V. T. Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BANDEIRA, M. Antologia poética. 17. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986 p. 170.

BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental 3. ed. Brasília, 2007.

CAPPARELI, S. 111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM, 2003.

CÂNDIDO, A. Estímulos da criação literária. In: Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. 3 ed. são Paulo: Nacional, 1973.

CHALHUB, S. A metalinguagem. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, N. N. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, L. Poesia e humor para crianças. 1991. Disponível em: <www.tigrealbino.com.br> Acesso em outubro de 2018.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário Aurélio

básico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Folha de São Paulo, 1995.

MEIRELES, C. Isto ou aquilo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PAES, J. P. Poesia para crianças: um depoimento. São Paulo: Giordano, 1996. p. 24-25.

PINHEIRO, H. Poemas para crianças e jovens. In: PINHEIRO, H. (org.). Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Duas Cidades, 2000. p. 11-32. (Coleção Literatura e Ensino, 1).

RICARDO, C. Seleta em prosa e verso. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975. p.60.

SOSA, J. A literatura infantil. 9. ed. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1993.



A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

RESUMO: Na escola, o jogo é um meio de oferecer às crianças um ambiente de aprendizagem prazeroso, motivador e planejado, com possibilidades de aprendizagem de várias habilidades. Normalmente, professores preocupados com a alfabetização tradicional se esquecem de que cada criança tem seu tempo e precisam de estímulos, para alcançar a alfabetização, acabam por deixar os jogos de lado, se esquecendo que estes são instrumentos importantes de alfabetização. Os jogos como coadjuvantes, na alfabetização, representam mais do que uma mudança de concepção, pois sua utilização deve ser baseada em uma mudança de valores em sociedade, com reflexões dos professores, diretores, pais, alunos e comunidade. Porém, essa abordagem não é tão simples, vai muito além dos muros da escola. Deixar de ver o jogo somente como atividades recreativas, mas como algo que faz parte da cultura da criança, de suas tradições, possibilitando que se desenvolvam melhor na sociedade, conseguindo alcançar êxito em seus objetivos. Na maioria das vezes não existe uma relação direta e significativa entre atividades com jogos e o aprender.

Palavras-chave: Alfabetização; Conhecimento; Jogo; Escola; Fundamental.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o crescimento acelerado e desordenado das metrópoles e a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, com consequentes modificações na organização familiar, diminuíram o tempo dedicado exclusivamente às crianças no seu núcleo familiar, ficando por conta das instituições de ensino o trabalho de desenvolvimento das atividades lúdico-pedagógicas.

Como resultado desse crescimento e da falta de tempo dos pais ficarem com seus filhos, cresce a procura pelas creches e escolas infantis, entretanto, apesar do ambiente escolar ter se transformado, também, em um ambiente recreativo, associando o lúdico à educação, pode-se observar que muitas escolas ainda não perceberam o grau de importância que tem o jogo no desenvolvimento infantil, em particular nas escolas de Ensino Fundamental, nas quais a enorme preocupação com o conteúdo, com o didático, acaba deixando de propiciar um momento para os jogos, sem perceber a importância do mesmo no desenvolvimento e aprendizado da criança.

As instituições de ensino se preocupam cada vez mais em oferecer antecipadamente os conteúdos formais do ensino, dando grande ênfase à alfabetização das crianças. Salta aos olhos a falta de preparo com relação ao conhecimento das necessidades básicas das crianças, em especial pela carência do brincar; há, também, a falta de interesse em conhecer a razão do jogo como linguagem e principal forma da criança perceber o mundo.

Em decorrência dessa falta de conhecimento, pesquisas e trabalhos voltados a esse tema assumem cada vez mais relevância, na medida em que podem contribuir significativamente nas práticas pedagógicas na busca por uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil e da importância que as instituições de ensino assumiram no cenário mundial.

Os gestores e professores do Ensino Fundamental estão preocupados com a alfabetização, buscando seguir o modelo tradicional de ensino e se esquecem de cada criança tem o seu tempo e precisa de estímulos diversificados para alcançar com sucesso a alfabetização. Os professores do Ensino Fundamental acabam se esquecendo que os alunos ainda são crianças em formação e deixam de lado o uso de jogos, sem perceber que são instrumentos importantes para a formação e alfabetização das crianças.

Os jogos também devem ser valorizados por fazer parte da cultura de um povo, possibilitando a aprendizagem significativa.

Jogar ajuda a criança no seu desenvolvimento como um todo, reduz sua agressividade e auxilia na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento. Jogando, a criança consegue comparar, analisar, nomear, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar. Assim, os jogos trazem o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

Compreender como o processo educacional no ensino Fundamental pode ser

dinamizado por meio de jogos, integrando diversas disciplinas básicas e facilitando a aprendizagem integral das crianças.

Analisar a importância da motivação no ambiente escolar e destacar o papel que os jogos podem assumir na construção de um aprendizado mais motivado e dinâmico.

O objetivo geral deste trabalho é perceber se os professores que atuam no Ensino Fundamental como docentes polivalentes utilizam o jogo como ferramenta de trabalho no processo de ensino destinadas a facilitar a alfabetização.

Analisar como os jogos podem auxiliar no processo de aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental e destacar a importância dos mesmos na sala de aula para a eficácia do aprendizado.

Esse trabalho se faz pela análise dos jogos e sua importância de utilização como ferramenta em sala de aula no processo de aprendizagem, mostrando seus benefícios teóricos.

Após as crianças ingressarem no Ensino Fundamental a preocupação com a alfabetização se torna tão eminente que os professores deixam de usar os jogos e brincadeiras, sem se darem conta da importância dos mesmos no processo de aprendizagem.

O jogo pode de fato auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental? O lúdico pode estar presente na escola de Ensino Fundamental?

A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA EDUCAÇÃO FUNDAMETAL

Ao longo da história, vários estudos se mostraram eficientes no âmbito da coesão entre o lúdico e o letramento. Vários teóricos também afirmaram e comprovaram a importância dos jogos e brincadeiras, na educação escolar. O jogo faz parte do ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem aos seus interesses. O pensador norte-americano Dewey (1952) afirma que somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro.

Para se começar a pensar no jogo como parte do desenvolvimento na educação precisamos entender o que é o jogo e como ele deve ser aplicado.

Jogo é toda e qualquer competição em que as regras são feitas ou criadas em um ambiente restrito ou até mesmo de imediato, diferentemente do desporto, em que as regras são universais. Os jogos são simples e tem poucas regras, podendo envolver um jogador sozinho, dois jogadores ou mais jogando cooperativamente. A grande maioria dos jogos são disputados em caráter de lazer, sem que os jogadores enfoquem a vitória como ponto essencial.

Os jogos são atividades estruturadas ou semiestruturadas, também praticadas com fins recreativos, muito utilizadas como instrumento educacional, como veremos neste trabalho. Já entendendo o jogo como algo pedagógico, precisamos entender o que esses podem propiciar no aprendizado.

Não podemos deixar de considerar os jogos eletrônicos, pois a geração atual está conectada com a internet e tecnologias diversas, deixando muitas vezes os jogos convencionais "de lado". Por causa disso muitas empresas já visam esse público, criando jogos que estimulem o aprendizado além do lazer, da brincadeira só por brincar.

Muitos jogos podem ser utilizados em sala de aula com finalidade de ampliar o aprendizado das crianças. Alguns exemplos desses jogos, são:

- Quebra-cabeça;
- Jogo da memória;
- Tangram;
- Xadrez;
- Entre outros.

De acordo com Vygotsky (2002), o jogo desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo. O jogo não é uma atividade inata, mas sim decorrente das relações sociais.

Piaget (1976) afirma que os jogos se tornam significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais diversos, ela passa a reconstituir e reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa, e que a mesma só é possível a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando a atividade lúdica, o jogo em linguagem.

Vários teóricos afirmam que os jogos contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento das crianças, não só no que diz respeito à construção do conhecimento e, consequentemente, na aprendizagem, mas também no desenvolvimento das capacidades sociais, pessoais e culturais que acabam por contribuir para a construção do pensamento e conhecimento. Dentre eles, pode-se destacar: Montessori, Dewey, Frobel, Pestalozzi, Comenius, Decroly, Piaget e Vygotsky. A base de defesa desses teóricos é que os jogos são primordiais no processo de aprendizagem de crianças.

Os jogos conseguem trazem o mundo para a realidade da criança, permitindo o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Os jogos e brincadeira levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciam a interação com o outro, organizam seu pensamento, tomam decisões, ampliam o pensamento abstrato e procuram maneiras diversificadas de jogar, produzindo conhecimentos.

É fato que o trabalho com jogos são instrumentos pedagógicos importantes e determinantes para o desenvolvimento da criança, neles elas desenvolvem habilidades necessárias para o seu processo de alfabetização e letramento, constituindo-se então uma das linguagens mais significativas das crianças, por programar capacidades intelectuais, afetivas e sociais para sua realização.

Os jogos auxiliam o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas

da consciência infantil.

A presença dos jogos no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado. Torna as aulas mais vivas, dinâmicas e atrativas, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos e facilitando o processo de ensino e aprendizado, já que leva a um aprendizado, gradativo e eficaz, possibilitando a todos inseridos no processo educativo que vislumbrem que esse método efetivamente leva a resultados significativos para o trabalho desenvolvido no cotidiano do ambiente escolar.

A aprendizagem basicamente se define como o modo em que o ser humano compreende o mundo. Dessa forma, algo extremamente ligado à aprendizagem é a relação do sujeito, com o objeto da aprendizagem.

Para que a aprendizagem ocorra, faz-se necessário lançar mão de desafios, já que, por meio destes, a criança buscará o conhecimento e a aprendizagem. Desse modo, o professor jamais deve trabalhar com a criança, partindo do que ela não sabe. Ou seja, é preciso partir da zona de desenvolvimento proximal da criança (o que ela já sabe), para a zona de desenvolvimento potencial (alargar o que ela sabe, por meio de desafios). Nesse aspecto, os jogos são desafios para que se concretize a aprendizagem. Os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento e são fundamentais para o aprendizado do indivíduo. É sob essa perspectiva que a escola deve promover o aprendizado das crianças. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento serão ainda mais aperfeiçoados, por meio da atividade lúdicas, que, se bem estruturadas, no contexto escolar, exercerão papel fundamental no desenvolvimento da criança.

O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DO JOGO

A ideia de usar jogo como motivação para o aluno aprender e estímulo para o professor ensinar sempre esteve presente nos estudos dos grandes educadores.

O jogo tem um papel muito importante nas áreas de estimulação da pré-escola e é uma das formas mais naturais da criança entrar em contato com a realidade, tendo o jogo simbólico um papel especial.

O jogo é uma característica do comportamento infantil e a criança dedica a maior parte de seu tempo a ele.

A importância de usar jogo como instrumento educativo para superar os preconceitos e vícios adquiridos no dia a dia, e para acentuar as vivências positivas é porque por intermédio dele se ultrapassa os limites da imaginação e se supera as limitações pessoais e/ou sociais e se descobre caminhos diferentes de se resolver algo e/ou melhorar algo.

Dentro de seus estudos, Freire (2002) explica que o jogo é uma das mais educativas atividades humanas, pois ele não educa apenas para saber mais matemática, português ou qualquer outra disciplina, ele educa para o ser humano ser mais gente, algo fundamental na socialização.

Ao passo que a atividade espontânea da criança, foi analisado e pesquisado por centenas de estudiosos para melhor

compreender o comportamento humano; é um meio privilegiado tanto para o estudo de crianças normais, quanto para aquelas com problemas, haja vista os inúmeros trabalhos psicanalíticos sobre o assunto, como os de Sigmund Freud, R. Waelder, Melanie Klein, Erik Erikson, e ainda, autores como J. Huisinga, Claparéde, Piaget, Vygotsky, Ajuriaguerra, Callois, que escreveram obras sobre o jogo na criança.

Piaget, um dos maiores pensadores do século XX, defendia que a atividade lúdica é uma das maiores propulsoras das habilidades intelectuais da criança. Por intermédio de simbolismos e do incentivo aos nossos sentidos, o jogo proporciona a assimilação do real e o entendimento de novos pontos de vista.

Segundo Wajskop (1995) é por intermédio do uso dos jogos no ambiente escolar, que as crianças resolvem situações problema de maneira mais descomplicada e de forma ativa na sociedade em que vivem.

De acordo com Gomes (2004), o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. O lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da constelação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa sociedade.

Por intermédio do jogo a criança:

- libera e canaliza suas energias;
- tem o poder de transformar uma realidade difícil;
- propicia condições de liberação da fantasia;
- é uma grande fonte de prazer.

O jogo é, por excelência, integrador, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida em que joga ela vai se conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo.

Esta atividade é um dos meios mais propícios à construção do conhecimento. Para exercê-la a criança utiliza seu equipamento sensório-motor, pois o corpo é acionado e o pensamento também, e é desafiada a desenvolver habilidades operatórias que envolvam a identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização, ela vai conhecendo suas possibilidades e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

É fundamental, no jogo, que a criança descubra por si mesma, e para tanto o professor deverá oferecer situações desafiadoras que motivem diferentes respostas, estimulando a criatividade e a redescoberta.

Historiadores, filósofos, linguistas, antropólogos, psicólogos, educadores, biólogos e estudiosos da natureza do brincar tentam definir o papel do jogo no desenvolvimento do ser humano.

O PAPEL DO PROFESSOR

Apesar do jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela, inclusive, uma atitude de observação que lhe permitirá conhecer muito sobre as crianças com que trabalha.

1. Providenciar um ambiente adequado para o jogo infantil

A criação de espaços e tempos para os jogos é uma das tarefas mais importantes do professor, sobretudo na escola de educação infantil. Cabe-lhe organizar os espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogos, de forma, por exemplo, que as crianças que estejam realizando um jogo mais sedentário não sejam atrapalhadas por aquelas que realizam uma atividade que exige mais mobilidade e expansão de movimentos.

2. Selecionar materiais adequados

O professor precisa estar atento à idade e às necessidades de seus alunos para selecionar e deixar à disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam, pelo material de que são feitos. Lembrando sempre da importância de respeitar e propiciar elementos que favoreçam a criatividade das crianças. A sucata, é um exemplo de material que preenche vários destes requisitos.

3. Enriquecer e valorizar os jogos realizados pelas crianças

Uma observação atenta pode indicar o professor que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida, introduzindo novos personagens ou novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando suas possibilidades de aprendizagem. Valorizar as atividades das crianças, interessando-se por elas, animando-as pelo esforço, evitando a competição, pois em jogos não competitivos não existem ganhadores ou perdedores. Outro modo de estimular a imaginação das crianças é servir de modelo, brincar junto ou contar como brincava quando tinha a idade delas. Muitas vezes o professor, que não percebe a seriedade e a importância dessa atividade para o desenvolvimento da criança, ocupa-se com outras tarefas, deixando de observar atentamente para poder refletir sobre o que as crianças estão fazendo e perceber seu desenvolvimento, acompanhar sua evolução, suas novas aquisições, as relações com as outras crianças, com os adultos. Para tanto, pode ser elaborada uma planilha, um guia de observação que facilite o trabalho do professor.

4. Ajudar a resolver conflitos

Durante certos momentos dos jogos acontecem com certa frequência pequenos conflitos entre as crianças. A atitude mais produtiva do professor é conseguir que as crianças procurem resolver esses conflitos, ensinando-lhes a chegar a acordos, negociar e compartilhar.

5. Respeitar as preferências de cada criança

Por meio dos jogos cada criança terá a oportunidade de expressar seus interesses, necessidades e preferências. O papel do professor será o de propiciar-lhes novas oportunidades e novos materiais que enriqueçam seus jogos, porém, respeitando os interesses e necessidades da criança de forma a não a forçar a realizar determinado jogo ou participar de um jogo coletivo.

6. No reforçar papéis sexistas/e ou outros valores do professor

“Os brinquedos aparecem no imaginário dos professores como objetos culturais

portadores de valores considerados inadequados. Por exemplo, bonecas Barbie devem ser evitadas por carregar valores americanos. Bonequinhos guerreiros, tanques, armamentos e outros brinquedos, com formas bélicas, recebem o mesmo tratamento por estarem associados à reprodução da violência. Brincadeiras de casinhas com bonecas devem restringir-se ao público feminino. Brincadeiras motoras, com carrinhos e objetos móveis, pertencem mais ao domínio masculino. Crianças pobres podem receber qualquer tipo de brinquedo, porque não dispõem de nada. A pobreza justifica o brincar desprovido de materiais e a brincadeira supervisionada. Escolas representadas por diversas etnias começam a introduzir festas folclóricas, com danças, comidas típicas, como se a multiculturalidade pudesse ser resumida e compreendida como algo turístico, pelo seu lado exótico, apenas por festas e exposições de objetos típicos, não contemplando os elementos que caracterizam a identidade de cada povo. Enfim, são tais atitudes que demonstram preconcepções relacionadas à classe social, ao gênero e à etnia, e tentam justificar propostas relacionadas às brincadeiras introduzidas em nossas instituições de educação infantil". (Kishimoto, 1999)

Tanto meninos quanto meninas expressam por intermédio de seus jogos grande parte dos usos e relações sociais que conhecem.

O jogo é, por sinal, um meio extraordinário para a formação da identidade e a diferenciação pessoal. Entretanto, os professores precisam ser bastante cuidadosos e sensíveis para não reproduzir por meio de seus valores, os papéis sexistas tradicionais. Neste sentido possibilitar que meninos e meninas joguem juntos, evitando expressões como "os meninos não jogam...." ou, "isto não é para uma menina...", estimulando e favorecendo o crescimento e a identidade tanto de meninos como meninas, sem reforçar estereótipos sociais, ainda existentes em muitas regiões do país ou arraigados em certas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os benefícios didáticos dos jogos são procedimentos altamente importantes, mais que um passatempo, é o meio indispensável para promover a aprendizagem. É por meio deles que se consegue desenvolver e estimular as crianças, em diversas situações educacional é um meio para, analisar e avaliar a aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças envolvidas, construindo seu processo de ensino-aprendizagem em diferentes meios e estratégias, fazendo assim um trabalho no qual a criança tenha mais estímulos e motivação para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Os jogos não são utilizados, no Ensino Fundamental, como recurso didático, para o desenvolvimento de um ambiente alfabetizador, em virtude da cobrança das famílias e sociedade sobre o currículo que acreditam ser necessário que se cumpra, os profissionais da educação devem ter a consciência de que o símbolo lúdico corporal e concreto orienta a criança para as palavras, com certeza com essa consciência eles estarão aptos a afirmarem para as famílias

que essa maneira de trabalhar é eficaz com resultados imediatos.

REFERÊNCIAS

BOCK, A.M.B. et alii. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1989.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHATEU, J. O jogo e a criança. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1997.

CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey: Uma filosofia para educadores em sala de aula. Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

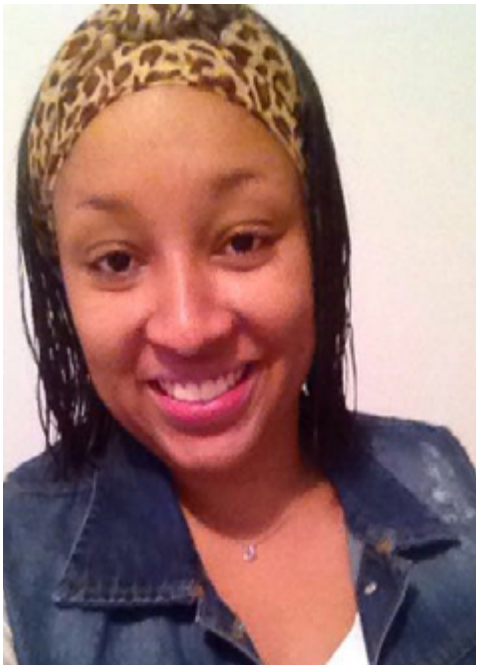
GOMES, C. L. (org.) Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko. M. (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo:



DANIELA OLIVEIRA JUSTINO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana (2009); Especialista em Educação Fundamental pela Faculdade Campos Elíseos. (2018); Professora de Ensino Fundamental I - na Prefeitura de São Paulo.

Martins Fontes, 2002.

WAJSKOP, Gisela. Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional. São Paulo Universidade de São Paulo, 1996.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A música na Educação Infantil deve ser uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e momento feliz para a criança. Cada momento deve incentivar ações, comportamento motores e gestuais. Entendemos a musicalidade como uma tendência que leva o ser humano para a música, quanto maior a musicalidade e mais cedo a mesma é incentivada no indivíduo, mais rápido será seu desenvolvimento. O objetivo deste estudo é investigar como a criança pode desenvolver sua aprendizagem, afetividade e socialização por meio da música. Estudar os pensadores da Pedagogia e associar seus trabalhos aos pedagogos musicais demonstrará a sua importância para a aprendizagem da criança de forma lúdica, contribuindo para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Música; Aprendizagem; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil e a Infância estão interligadas. Para que o trabalho pedagogo se desenvolva é necessário conhecer e pesquisar o comportamento da criança nos aspectos social, cultural, econômico, cognitivo, familiar, entre outros. Atualmente, sabe-se de estudos científicos que comprovam a relação da música com o desenvolvimento lógico, sensório-motor e emocional das crianças.

Segundo pesquisadores alemães da Universidade de Jena, aulas de músicas na infância fazem o cérebro crescer e descobriram que a área utilizada para analisar sons musicais é em média 25% maior nos músicos. As crianças que participam em atividades musicais aumentam a habilidade para aprender matemática básica e leitura, obtendo notas significativamente mais altas nos testes padronizados e ainda, desenvolvem habilidades cruciais para ter uma vida sucedida, como por exemplo, autodisciplina, capacidade para trabalhar em grupo e facilidade de resolução de problemas.

Inúmeras pesquisas foram realizadas no final do século XX que confirmam a influência da música para o desenvolvimento da criança. Algumas delas mostram que o bebê, ainda no útero materno, desenvolve reações e estímulos sonoros. (NOGUEIRA, 2003).

Seguindo esta ótica, é importante que a criança logo após o nascimento, passe a explorar a fim de despertar sua curiosidade, os diferentes sons e ruídos que agora faz parte de sua vida e que ajudarão a expressar-se por meio de gestos, sons, balbucios, o que faz com que ela entenda e se torne receptiva a música.

Conforme a lei 11.769 (2008) torna-se obrigatório o ensino de música na escola. Porém, na maioria das escolas de séries iniciais não existem professores licenciados em música exigindo-se dos pedagogos a se adaptarem por fazer uso de publicações e materiais para a divulgação e propagação de como se trabalhar a música no currículo escolar.

A música na educação infantil serve de instrumento incentivador para a criatividade e convivência coletiva. As canções de ninar ajudam a aproximar as crianças ao docente. As brincadeiras de rodas e cirandas auxiliam no desenvolvimento da percepção e atenção desde cedo.

É claro que a música não substitui a educação, mas ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ela é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. (SCAGNOLATO, 2006).

É preciso preocupar-nos em relação à formação das crianças, não apenas com o ensino dos conhecimentos sistematizados como Português, matemática, História, Geografia e Ciências, mas também com o ensino de expressões, movimentos corporais

e percepção. (SILVA, 2010).

O educador deve assumir uma postura, consigo mesmo, de disponibilidade e reconhecimento de que a música é uma linguagem que promove a construção do conhecimento, entenda e respeite a forma como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, e faça intervenções necessárias (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

A música está bastante ligada ao lúdico e ao brincar. Em todos os povos, as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais, como as rodas cantadas, são encontrados nos lugares onde houver crianças. (UNESCO, 2005)

Com base nesses argumentos formou-se o seguinte questionamento: Como a música pode auxiliar no desenvolvimento infantil?

Conforme esse estudo foi possível observar a expressividade da música na educação infantil. Como ela pode auxiliar, atraindo a atenção do aluno e ajudando a desenvolver capacidades.

Por meio de diversas pesquisas e considerações referentes aos conteúdos nas aulas de Pedagogia o tema que seria a base para este artigo.

Foram realizadas pesquisas bibliográficas em obras cujo teor abordasse o assunto ou nos trouxessem informações acerca do tema, bem como em sites da internet.

Dentre os autores encontrados podemos destacar o professor Sidirlei de Jesus Barreto, autor da obra Psicomotricidade: Educação e Reeducação, que nos trouxe informações acerca da importância do movimento corporal para o desenvolvimento infantil. Também podemos destacar a autora Anna Maria Gonçalves Weigel, cuja obra Brincando de música, nos trouxe as informações necessárias referentes ao contexto musical e o universo infantil.

Não podemos deixar de mencionar sites que nos trouxeram a base para a construção física deste artigo, bem como inúmeras outras informações.

Para este artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, tendo por objetivo uma discussão teórica acerca em como a utilização da música pode auxiliar no desenvolvimento infantil.

A revisão bibliográfica não pretendeu desenvolver uma análise crítica sobre essa produção seguindo o modelo de um estado-da-arte. Na busca e seleção dos textos, foi utilizado um critério que verificou a pertinência do texto ao tema e deu preferência a trabalhos que trouxessem dados empíricos sobre a realidade pesquisada. Foram incluídos também textos que refletiam sobre a qualidade e sua avaliação numa perspectiva teórica, a partir de dados secundários ou apresentavam análise de políticas e/ou legislação pertinentes ao tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A música é a combinação de ritmo, harmonia e melodia, de maneira agradável ao ouvido. No sentido amplo é a organização temporal de sons e silêncios ou de instrumentos musicais.

A música é uma manifestação artística e cultural de um povo, em determinada época

ou região. A música é um veículo usado para expressar os sentimentos e pensamentos diversos.

Segundo Esther Beyer e Patrícia Kebach, (2009) cuja obra "Pedagogia da Música – experiências de apreciação musical", a música faz parte do cotidiano das pessoas, a partir dos sons invadidos no ambiente o cérebro seleciona o que se quer ouvir. Ouvir e selecionar os sons demonstra as preferências que cada um pode fazer, ouvindo aquilo que promove o prazer, tranqüiliza e promove o bem-estar. Tais escolhas estão de acordo com a cultura que pertencemos. E para isso, é extremamente importante estar abertos para as diversidades para que as escolhas sejam mais amplas e por intermédio das ações que surgem por meio de tais contextos venham à tona suas ações e motivações.

A música está presente em várias situações e com diversos objetivos, pois há composições usadas para: músicas para aconchego: são canções de ninar cantadas pelos pais, ajudam a estreitar a relação familiar e podem ser utilizadas nas creches; cantigas de roda: as brincadeiras realizadas com músicas de roda auxiliam no desenvolvimento de movimentos, na oralidade e na iniciação musical escolar; ritmos africanos: incentiva as crianças a tocarem instrumentos e a dançar ao som de ritmos africanos, ajuda na identificação do som com a expressão artística cultural.

Conhecer a música de cada cultura é conhecer o homem inserido em seu contexto social, mesmo que cada indivíduo construa seu conjunto de significados em relação aos determinados tipos de música, pertencendo a um grupo e uma época.

Citando Vygotsky (1999, p.315) em seu livro "Psicologia da Arte:

"A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletiva como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais." (VYGOTSKY, 1999, p. 314, 315 e 316)

A presença da música na educação infantil, ao longo de sua história, traz em si a característica de atender alguns objetivos específicos: aquisição de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos, escovar os dentes, respeitar a natureza, respeitar regras de trânsito etc.; Realização de eventos comemorativos conforme o calendário do ano letivo: dia da árvore, dia das mães e dos pais etc.; Memorização de determinados conteúdos: números, letras do alfabeto, cores, dia da semana e outros. Em todas essas situações a música vem acompanhada por gestos, danças, movimentos ensaiados e imitados pelas crianças de forma mecânica.

A fonte de conhecimentos da criança é a própria variedade de situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Consequentemente, a riqueza de estímulos que a criança recebe por das diversas experiências musicais contribui para o seu desenvolvimento intelectual.

Quanto mais se ouve música, mais o cérebro tem que criar conexões e sinapses para decodificar sons e atribuir-lhe significado. O contrário também ocorre

quanto mais restrito ao mesmo tipo de música mais acomodado fica o cérebro, e menos desenvolvimento este terá.

A música privilegia o desenvolvimento da criança, entretanto ela não pode ser usada de forma mecânica, mas antes ela precisa alcançar objetivos em detrimento das atividades ou momentos específicos da rotina escolar. Como explica Loureiro (2003, p.141):

Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade.

Por isso é muito importante que a criança entre em contato com a diversidade musical no ambiente escolar. Ao participar da bandinha rítmica, a criança passa a identificar as diferenças e semelhanças entre os sons, instrumentos e grupos rítmicos, exercitando a sua compreensão e raciocínio. E ao mesmo tempo incentivar o aluno a criar, interpretar, improvisar, aprender e ensinar.

Assim como (BRITO 2003, p.52)

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO 2003, p. 52).

Já o vocabulário musical, que requer a pronuncia correta das letras da canção, ou a conversa sobre os conteúdos das cantigas de roda propiciam o desenvolvimento da linguagem oral.

As atividades musicais podem oferecer inúmeras oportunidades para a criança aprimorar sua habilidade motora, controlar os seus músculos e mover-se com desenvoltura.

O ritmo musical é movimento, e tem um papel na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional e reação motora (como reflexo rítmico) e aliviando as tensões. O desenvolvimento do senso rítmico dá maior agilidade e precisão aos movimentos da criança. Por meio de uma boa expressividade rítmica que favorece a coordenação motora da criança preparando-a para a leitura e a escrita que fazem parte do seu processo de escolarização. Contar história com músicas pode ser um recurso para se iniciar uma atividade.

No processo de desenvolvimento sócioafetivo, a criança vai formando sua identidade, percebendo-se cada vez mais diferenciada dos outros. Ao mesmo tempo, ela busca formas de comportamento que lhe vão permitir agir de maneira mais integrada na sociedade em que vive.

As atividades musicais coletivas favorecem a autoestima, bem como a socialização infantil, pelo ambiente de compreensão, participação e cooperação que podem proporcionar. Ao mostrar suas emoções, liberar seus impulsos e utilizar seu corpo para criar música, a criança desenvolve o sentimento de autorealização.

A música na pré-escola reforça e unem todas as formas de expressão ou atividades,

isso acontece quando as experiências musicais apresentam continuidade e harmonia com um tema do interesse das crianças. A atividade musical é um dos meios para se educar e interagir com a criança nas suas diversas fases. Chiarelli (2005, p.4) mostra a importância da participação do aluno junto ao professor e sugere:

"Gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão). Assim como são de grande importância as atividades onde se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto, longe). Para isso o professor pode andar entre os alunos utilizando um instrumento ou o outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos".

A Educação Infantil proporciona diversas formas para se trabalhar a musicalização de maneira, não necessariamente precisa-se de instrumentos caros de percussão, mas por meio de materiais do cotidiano, proporcionar diversos sons para que os alunos possam evidenciar a sonoridade imitando e criando seus próprios repertórios.

A construção de instrumentos musical desperta a curiosidade e o interesse das crianças, desenvolvendo a capacidade de elaborar e construir projetos. Além da percepção referente ao som e as suas qualidades, à acústica, ao mecanismo, o funcionamento e a construção de instrumento, estimulando a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização e a criatividade. Sendo de importância apresentar modelos e estimular a criação de outros instrumentos musicais.

A quantidade de instrumentos musical é grande: cordas, madeira, metais e percussão. Entretanto, para o início das atividades musicais com crianças, devem ser valorizados e confeccionados brinquedos populares sonoros, materiais aproveitados do dia a dia, como os chocalhos de bebês, piões sonoros, a matraca, pios de pássaros e assim por diante. Misturar os instrumentos de cordas, madeira e outros, explorando a diversidade de sons que emitem, permitem a oportunidade de pesquisas, estimulando a curiosidade e pesquisa de outros materiais contribuindo para o conhecimento de novos sons.

A prática da improvisação, interpretação e composição permitem aos alunos a discussão sobre o que é música. A experimentação de diversos materiais sonoros, viverem o silêncio e as características de cada som, como a sua duração, o interesse do ouvinte na busca de informações, torna possível se música fazer junto às crianças.

A linguagem musical deve contemplar atividades como: trabalho vocal, interpretação e criação de canções, brinquedos cantados e rítmicos, jogos que reúnem som, movimento e dança, jogos de improvisação, sonorização de histórias, elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais), invenções musicais (vocais e instrumentais), construção de instrumentos e objetos sonoros, registro

e notação, escuta sonora e musical: escuta atenta, apreciação musical e reflexões sobre a produção e a escuta.

O processo de formação musical leva aos educadores a considerarem a percepção e a consciência humana presentes no contexto de vida de cada indivíduo estimulando a criação, expressão humana e a educação.

Portanto, cabe a equipe educadora proporcionar mudanças e transformações na instituição, favorecendo o desenvolvimento nos seus diferentes estágios, além de favorecer o processo criativo, onde os alunos possam realizar atividades de maneira lógico-racional, e mediante tais reflexões os educadores venham a contribuir para a formação de sujeitos críticos e históricos. E, por sua vez, levar o aluno ao desenvolvimento artístico, e doravante a ser um músico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo atingiu o objetivo geral de identificar a importância da música no desenvolvimento da criança na educação infantil. Tendo em vista, que as crianças da educação infantil estão em constante desenvolvimento e aprendizado, então temos que estimular de forma positiva e facilitar a aprendizagem e a música facilita este caminho. É de suma importância o docente ouvir e considerar o repertório dos alunos relacionando as atividades proposta ao grupo.

Os educadores de modo especial têm a responsabilidade em formar os cidadãos do futuro, assim sendo, é importante que acreditem e invistam na música como ferramenta de ensino

Portanto, o ensino musical, desenvolve a socialização, a integração, a sensibilidade, a dicção, enfim, o ser humano por completo.



DANIELA OMENA GUIMARÃES RAMOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unisa. (2015); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I na EMEI Vírgilio Távora.

REFERÊNCIAS

SCAGNOLATO L. A. de S. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. Disponível em:<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-musica-no-desenvolvimento-infantil/16851/>. Acesso em: 18 julho 2018.

UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. A Criança Descobrindo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. Brasília, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138429>. Acesso em: 08 julho 2018.

BEYER, E.; KEBACH P. (Org.). Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GÕES, R. S. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação à distância – CEAD/UDESC. V. 2, N. 1, 2009.

CHIARELLI, L. K. M; Barreto, S. de J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora do Brasil.

Alencar de Brito, Teca. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. Editora Petrópolis, 2003.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola Nogueira, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, v. 5, n.2, 2003.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, v. 5, n.2, 2003.

Associação Brasileira de Música. A importância da Música para as Crianças. 2º Edição. São Paulo – SP: Fonte Design, 2002.

BARRETO, S de J. Psicomotrocidade: Educação e reeducação. 2º Edição. Blumenau: Acadêmica, 2000.

VYGOTSKY, L.S. (1999) Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes.

GONÇALVES Weigel, Anna Maria. Brincando de Música. 1º Edição. Porto Alegre – RS: Editora Kuarup Ltda., 1988.



ACIDENTES EM QUADRA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: HÁ COMO EVITÁ-LOS?

RESUMO: A prática de esportes é muito comum entre crianças e adolescentes, porém diversos acidentes vêm acontecendo durante a prática dessas atividades. O que nos questionamos é se há como evitar esse tipo de acidente, como arranhões, torsões etc, que são os mais comuns dentro do âmbito escolar. O professor como responsável legal do aluno durando as aulas tem o dever de prestar primeiros socorros. Porém, há também o questionamento: Será que esse profissional está apto para desenvolver ou prestar primeiros socorros? É possível também questionar se os equipamentos são adequados para quem está desenvolvendo a atividade proposta. No entanto, vale ressaltar, que o professor de educação física necessita de adaptações em suas aulas para que não haja acidentes. E torna-se viável utilizar cotidianamente de um "cronograma" para ensino de primeiros socorros e como evitar acidentes em quadra.

Palavras-chave: Acidentes; Educador; Quadra.

INTRODUÇÃO

Os tutores responsáveis pelas atividades físicas realizadas em quadra para crianças e adolescentes precisam prevenir lesões e gerenciá-las.

Orientações que tenham relação com a segurança do aluno que está praticando um esporte ou desenvolvendo alguma atividade devem ser dadas prioritariamente antes de qualquer iniciativa esportiva. Bem como o conhecimento das regras da atividade que será desenvolvida pode beneficiar o educador na prevenção de lesões. Porém, é necessário o uso de equipamentos adequados para o desenvolvimento das atividades propostas, isso inclui calçados e uniformes.

O educador precisa estar preparado para orientar os educandos em seu aprendizado, seja ele em sala de aula ou em quadra. Eles precisam ensinar ac como reconhecer situações de perigo em determinados âmbitos, como por exemplo em uma aula de natação, ou luta e até mesmo futebol. Especialmente atividades em que o contato físico é inevitável.

É necessário que, tanto o professor quanto os alunos, saibam a quem recorrer quando precisarem de algum tipo de ajuda no que diz respeito a lesões, contusões etc. sabendo que diversos acidentes podem acontecer no decorrer do desenvolvimento de alguma atividade.

Prevenção de acidentes nas aulas de educação física deve ser uma intervenção rotineira.

No presente artigo serão dadas algumas dicas de como evitar esses acidentes e de como e de como conscientizar os educadores de como é importante a mobilização para que o aluno aprenda como conduzir uma situação de risco.

PREVENÇÃO DE ACIDENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

As aulas de Educação Física têm sido um grande gerador de desconforto em algumas escolas da rede pública e privada, simplesmente porque as crianças podem sofre algumas contusões ou se machucarem levemente nestas aulas. É notório que esses riscos estão de fato presentes nas atividades desenvolvidas, já que elas exigem um grande esforço físico.

É necessário que o professor de educação física faça algumas adaptações em suas aulas para que também não haja cansaço exaustivo por parte dos educandos.

Existe uma linha muito tênueentre um ótimo desempenho e uma diminuição crônica devida ao Sobretreinamento (ST) [...] Em contraste como (ST), o pré-sobretreinamento (PST) é uma diminuição do desempenho em curto prazo, mas que é acompanhada dentro de poucos dias por uma recuperação completa ou mesmo um aumento do desempenho físico (supercompensação). Assim muitos técnicos afirmam que é necessário induzir um estado de PST durante o processo de treinamento. (CUNHA et al. 2006, p.297.)

Porém, apesar de todas essas adaptações,

ainda há diversas queixas sendo feitas por responsáveis das crianças que se machucam, ou quando algo não sai do jeito que eles querem.

É possível entender que quando uma criança ou um adolescente está fora da sala de aula ele se sente muito mais livre, o que gera uma infinidade de possibilidade e ação. Ele desenvolve habilidades motoras e de expressão.

O Professor de Educação Física que está no seu, ou melhor, num dos seus ambientes de trabalho, então ele não quer que nada saia errado, principalmente com esta clientela que, geralmente, o recebe com euforia, beijos e abraços. Isso significa que este profissional seria incapaz de negligenciar qualquer uma destas crianças, contudo, infelizmente, tenho que admitir que há profissionais e profissionais, embora eu acredite que o profissional de Ed. Física que atua na área escolar ama crianças e adora o que faz porque se não fosse assim ele teria muitas outras alternativas na área; (DANTAS, 1998, p. 47)

É preciso que haja cuidado com as crianças, pois a escola é o principal meio de integração e socialização de um sujeito. Ele precisa sem bem guiado. E o professor é o principal agente dessa integração, sendo responsável também pela integridade dessas crianças;

As causas mais comuns de lesões em aulas de educação física são: empurrões, choques nos deslocamentos, cadarços de tênis desamarrados e até falta de habilidade motora.

No geral é possível observar que as quedas são responsáveis pelos acidentes mais graves, porém isso não é comum somente nas escolas. Em casa também. Seus efeitos podem variar entre ralados e fraturas.



COMO EVITAR ACIDENTES EM QUADRA?

O principal questionamento de um profissional de educação física é: É possível evitar acidentes? Não sabe-se ao certo se é possível evitar, mas pode-se muito bem prevenir esses acidentes.

É necessário que o professor planeje muito bem suas aulas para que não haja problemas de comunicação com os alunos.

Atividades dinâmicas e com muito movimento devem ser evitadas em espaço muito pequenos, especialmente com crianças do ensino fundamental I, por levar em consideração seu desenvolvimento de habilidade e competência.

Todo o material utilizado deve ser adequado ao esporte e a faixa etária que o está praticando.

É preciso que o profissional fique sempre atento e de olhos em seus alunos e leve em consideração todo e qualquer choro. Também é necessário que esse profissional tenha em mãos sempre os telefones do SAMU (192) ou RESGATE (193).

A LEGISLAÇÃO E OS ACIDENTES NA ESCOLA: DIREITOS E DEVERES

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), é possível notar no artigo quarto que:

É dever da família, da comunidade e do Poder Público assegurar, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação e à educação. Garante, dessa forma, às crianças e adolescentes a "primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias" (p. 1-2).

De acordo com Liberal (2005) "a questão dos acidentes e violências é um grave problema de saúde pública e que diversas instituições particulares e públicas vêm tomando iniciativas para assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes".

O fato de ocorrer algum tipo de acidente no ambiente escolar gera vários desconfortos e problemas para a instituição. Além de ser, durante as aulas, o responsável legal pelo aluno, o professor ao fazer esse atendimento ao educando que sofreu alguma fratura está automaticamente deixando os outros alunos de lado. Essa situação facilita a ocorrência de outros acidentes.

O Código Penal Brasileiro, artigo 135, (BRASIL, 1940), mostra que:

Deixar de prestar assistência, à criança ou não pedir socorro da autoridade pública, é passível de pena – detenção de um (1) a seis (6) meses ou multa. "A pena é aumentada de metade, se da omissão resulta lesão corporal de natureza grave, e triplica se resulta a morte" (p. 82).

A ESCOLA É SEGURA?

A Organização das Nações Unidas (ONU) entende que a segurança humana deve estar no centro do desenvolvimento do ser humano: nas vias públicas, no trabalho, na escola, no lazer, no lar.



Crianças e adolescentes tendem a passar aproximadamente um terço do dia na escola e no caminho em direção a ela. O Censo Escolar de 2006, realizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) contabilizam aproximadamente 55,9 milhões de crianças e adolescentes matriculadas nas diferentes etapas da educação básica (BRASIL, 2006).

Ao falarmos de escola, temos a ideia de um ambiente seguro. Porém há vários ambientes dentro de uma unidade escolar que são palcos de acidentes, como: as escadas, os corredores, o pátio e, especialmente, a quadra esportiva.

Harada (2003) mostra que:

Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, que aponta que, a cada ano, 3,7 milhões de crianças sofrem acidentes nas escolas. Outra investigação realizada em 20 escolas participantes do projeto Unimed Vida, na cidade de Blumenau, no ano de 2000, revela que, dos 287 acidentes

registrados no período de um ano, verificou-se que 117 (41%) deles ocorreram na quadra esportiva. A maior incidência de acidentes (55%) aconteceu durante as aulas.

É possível observar dados de uma pesquisa que foi realizada em 23 escolas (públicas e privadas) no estado de São Paulo em que uma porcentagem de 78% de crianças que sofrem algum acidente se machucam quando estão sob a supervisão de algum responsável adulto. Essa pesquisa foi realizada pela ONG Criança Segura e pela Unifesp (Universidade Federal de São Paulo).

Golçalves ressalta que:

Uma prática muito adequada é que se observem princípios gerais com vistas a evitar a ocorrência de acidentes. Pode-se citar, entre outras, a periculosidade dos pisos escorregadios ou das divisões de ambiente com superfícies envidraçadas (GONÇALVES, 1997. p.12)

AS AULAS DE EF

É possível observar que grande parte das lesões sofridas por crianças acontece durante a participação em esportes de recreação e não em competições mais formais e atléticas. As lesões ocorrem em maior quantidade quando o esporte ou a atividade recreativa tem muito contato físico ou quando os participantes não têm o condicionamento físico preparado para desenvolver o que é proposto.

Flegel (2002) relata que,

Embora a preparação e a manutenção da área de jogo possam ser responsabilidades de outros funcionários, ainda assim é do profissional de EF a responsabilidade de verificar a segurança. Sujeira, pisos escorregadios, traves quebradas, quadras esportivas desgastadas e vários outros problemas podem causar lesões nos alunos.

A Associação Europeia de Educação Física (EUPEA) esclarece que os equipamentos e materiais utilizados em qualquer atividade devem ser adequados à maturidade do participante. É preciso sempre lembrar as crianças que as regras existem e que é preciso coloca-las em prática para que haja uma segurança maior no desenvolvimento das atividades.

O profissional da EF deve estar preparado para agir de maneira eficiente, segura e adequada frente a um acidente que possa ocorrer em sua prática pedagógica. Não se pode aprender como se preparar para as lesões pelo método de tentativa e erro (FLEGEL, 2002 p 90).

É possível observar no “Código de Ética e Guia da Boa Prática de Educação Física”, seção B, item 8, as seguintes informações a respeito de segurança durante as aulas:

- Professores de Educação Física e outros professores envolvidos na organização de atividades esportivas ou times devem ter conhecimento de Primeiros Socorros ou direto acesso a outros que tenham esse conhecimento...
- Toda atividade física deve ser governada por um claro e largamente conhecido e entendido procedimento de emergência (EUPEA, 2002).

O aluno quando lida diretamente com o seu corpo e com um grupo de pessoas, enfrenta automaticamente dificuldades e ansiedades

relacionadas a sua saúde. Então é necessário buscar um profissional de educação física para que possa receber um auxilio adequado nessas horas.

Diversas vezes acontece de a falta de conhecimento em primeiros socorros não permitirem que professores prestem socorro ou auxilio a algum aluno, então optam por se omitirem diante do socorro pedido.

PRIMEIROS SOCORROS: ATITUDE E DISCIPLINA CURRICULAR

As primeiras providências tomadas pelo educador diante de uma situação de primeiros socorros são fundamentais para o desenvolvimento de todo o tratamento que virá com ajuda de para médicos.

De acordo com Garcia (2005 p.10), primeiros socorros não se resumem a procedimentos técnicos; uma pessoa pode prestar primeiros socorros apenas conversando com a vítima ou improvisando instrumentos.

É possível observar que 83% das instituições de ensino, entre educação básica e superior, possuem a disciplina de Primeiros Socorros ou outra disciplina que contém o assunto de socorros de urgência em sua grade curricular.

Há uma preocupação em preparar profissionais de educação física para as prevenções de acidente e atendimento de emergência nas escolas. Então, destinadas a essa preparação, a Secretaria Municipal de Saúde do município de São Paulo desenvolveu o Manual de Prevenção de Acidentes e Primeiros Socorros nas escolas. Esse manual é muito utilizado em cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

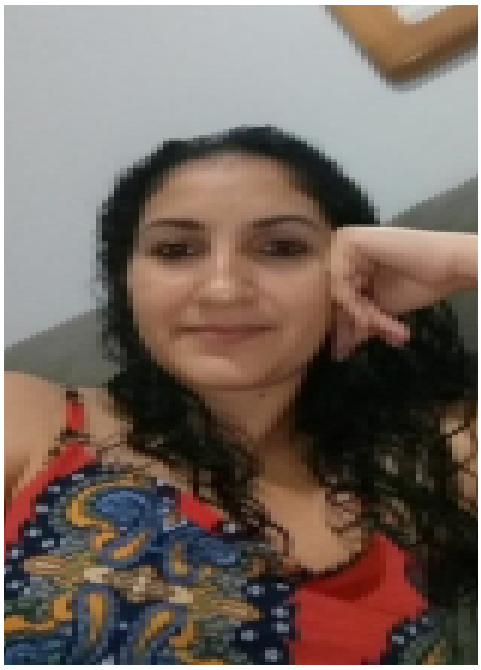
As principais causas de acidentes em quadras é a falta de equipamentos adequados para o desenvolvimento da atividade. Pode-se observar que muitas escolas não possuem uma estrutura boa para as aulas de educação física. Algumas não possuem nem quadra esportiva.

Não há uma segurança para quem realiza as atividades e, somando-se a isso, há o contato físico em grande quantidade por parte dos alunos que estão participando do esporte.

É necessário também que haja profissionais de educação física qualificados para ensinar, treinar e socorrer nas horas que necessitam no âmbito escolar, visto que ele é um profissional preparado para tais ocasiões.

Nos salvamentos é proibido utilizar de quaisquer medicações, porem o profissional quando está preparado sabe que primeiros socorros são feitos de diversas formas e não somente com utilização de remédios e afins. É possível aplicar gelo, fazer compressas etc.

A unidade escolar, dependendo do acidente ocorrido, tem a obrigação de prestar os primeiros socorros e depois encaminhar a um pronto socorro mais próximo para que o aluno seja atendido de forma adequada.



DANIELA ABILA DOURADO ALVES

Graduada em Pedagogia, pela faculdade Uninove, 2017, especializada em Gestão Escolar pela faculdade Campos Elísios, 2017, professora de Ensino Fundamental II – Educação Física – na escola Florestan Fernandes, professor de Educação Básica – Matemática – na EE Professora Olga Fonseca.

REFERÊNCIAS

BATIGÁLIA, V. A. Desenvolvimento infantil e propensão a acidentes. HB Cientifica, v.9, n.2, p. 91, mai – ago. 2002.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. 310 p.

BRASIL. Código Penal Brasileiro. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de Dezembro de 1940. 35.ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 828 p.

BRASIL. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mec, Censo Escolar, 2006.

COLLUCCI, C. Acidente infantil ocorre perto de adulto. Folha on-line, São Paulo, 03 jul. 2006. Disponível em:

http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u123446.shtml. Acesso em: 18 out. 2018.

DIB, C. Z. Primeiros socorros: um texto programado. São Paulo: EPU, 1978. 215 p.

EUPEA - Código de ética e guia da prática de educação física. 2002. Disponível em: http://www.confef.org.br/confef/resolucoes/381. Acesso em: 18 out. 2018.

FLEGEL, M. J. Primeiros socorros no esporte: o mais prático guia de primeiros socorros para o esporte. São Paulo: Manole, 2002. 190 p.

GARCIA, S. B. Primeiros socorros: fundamentos e práticas na comunidade, no esporte e ecoturismo. São Paulo: Atheneu, 2005. 178 p.

GONÇALVES, A. (Org.) – Saúde coletiva e urgência em educação física. Campinas : Papirus, 1997. 190 p.

HARADA, M. J. et al. Escolas promotoras da saúde: prevenção de morbidade por causas externas no município de Embu. 2003.

LIBERAL, E. F. et al. Escola Segura. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Saúde, 2007. Disponível em: http://portal.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sec/saude/2007/04/0001. Acesso em: 18 out 2018.

TIBEAU,C. Criatividade e criatividade motora: características, indicadores e sua importância na formação do profissional da Educação Física. 2001. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

WHARLEY, L. F.; WONG, D. L. Enfermagem pediátrica: elementos essenciais à intervenção efetiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999. 1130 p.



A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

RESUMO: Faz parte da função da escola, em busca de uma educação de qualidade, oferecer aos seus estudantes todas as oportunidades possíveis para que a aprendizagem contemple, respeitando as características de cada um, incentivando a expressão, pesquisas e ações em que o estudante tenha participação ativa, considerando que, de acordo com os PCNs, "a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos". Porém o cenário que nos deparamos constantemente é de educadores que afirmam não saber o que fazer com um aluno com deficiência em sua turma regular, porém que estamos fazendo é tentar meios para que o aluno se adapte à escola, quando o caminho deve ser inverso, a escola precisa se adaptar às necessidades dos estudantes, oferecendo-lhe diversas oportunidades de aprendizagem. Se partirmos por essa premissa, a escola será realmente inclusiva e incluindo estudantes com deficiência, e de toda a diversidade que a escola apresenta. Diante disso, o objetivo geral desse estudo, é a observação de uma estudante com laudo de defici intelectual, em atividades de alfabetização, em que o erro faz parte do processo de aprendizagem e precisa ser explorado para gerar novos conhecimentos, conflitando hipóteses já consolidadas. Observou-se que a referida apresenta respostas aos questionamentos e que já compreendeu o processo de construção da escrita, sendo necessário garantir a consolidação e aprofundamento do que já foi aprendido. Além disso, notou-se grande interesse e empolgação, por parte da estudante em realizar as atividades propostas com o material oferecido.

Palavras-chave: Alfabetização; Deficiência Intelectual; Inclusão escolar; Construção da escrita.

INTRODUÇÃO

São constantes os debates em torno da educação inclusiva, direitos de aprendizagem, educação de qualidade para todos; porém, em muitos casos, o que presenciamos é uma inclusão que se limita a matrícula do estudante público alvo da educação especial (EPAEE) no ensino regular, adequação da estrutura física com construção de rampas, elevadores, banheiros adaptados. Mas como está ocorrendo de fato a inclusão desses estudantes? Existe algum acompanhamento do seu progresso? Os profissionais que os atendem estão preparados para fazê-lo? Os materiais utilizados são os adequados?

Diante dessa realidade, faz-se necessário refletirmos sobre o nosso papel em uma educação de qualidade e nos conscientizarmos da necessidade de uma constante busca por caminhos que apresentem propostas pedagógicas que realmente possam contribuir com a inclusão de todos os estudantes.

Segundo a Declaração de Salamanca "os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, e as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente"

Diante da realidade que enfrentamos, hoje, em nossas escolas, a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência intelectual (DI) se torna um grande desafio que deve ser enfrentado por todos os envolvidos na educação.

Sendo assim, apresento neste estudo as ações pedagógicas que estão sendo desenvolvidas com os estudantes com deficiência intelectual no ciclo de alfabetização, apresentando o desenvolvimento de uma estudante com DI, diante das intervenções pedagógicas propostas, com foco no diálogo entre a professora e a estudante, com o propósito de evidenciar como essa estudante se beneficia da intervenção pedagógica ao tentar compreender a língua escrita, com o objetivo de aprofundar conhecimentos a respeito do processo de alfabetização e letramento em crianças que apresentam déficit intelectual; refletir sobre as bases teóricas dos autores que pesquisam o assunto e as práticas pedagógicas existentes nas escolas para esse processo; e, investigar ações pedagógicas alternativas que melhor favoreçam a alfabetização e letramento. O mesmo justifica-se mediante a dificuldade em atender a grande maioria dos alunos das classes populares menos privilegiadas, especialmente os que apresentam déficit intelectual na fase da alfabetização, portanto, se faz necessário refletir não só sobre a dificuldade de aprendizagem, mas também, sobre a prática docente.

ALFABETIZAÇÃO SOBRE A PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Se faz necessária uma orientação sobre práticas pedagógicas que poderão contribuir com o aprendizado do Sistema de Escrita

Alfabética (SEA), bem como observar práticas e metodologias pedagógicas que contribuam para o sucesso da aprendizagem dos alunos com DI e, de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre os EPAEE e o seu meio, dando-lhes acesso aos objetos de conhecimento e à cultura.

O letramento pode ser definido como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos." (KLEIMAN, 1995, p. 19) A leitura permite o acesso ao conhecimento sobre o que os outros escreveram, pensaram, suas opiniões e pontos de vista, possibilitando a participação ativa das diferentes dimensões sociais e de ter opinião.

Baseado no Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (São Paulo, 2012), o professor alfabetizador deve pautar seu trabalhado na linguagem como interação entre sujeitos e vista como código, tomando o cuidado para que esta não se volte apenas para o código da língua, na perspectiva de consideração da linguagem como lugar de interação e não apenas como código.

Portanto, falar de inclusão e direitos de aprendizagem de todos os estudantes, independente de origem ou meio social, é falar de uma didática e modo de organização da aprendizagem, é falar de ensino.

Se os estudantes com deficiência intelectual não estão acompanhando o programa estabelecido, apresentando uma defasagem significativa de conhecimentos para tal nível de escolaridade precisamos avaliar quais são os conhecimentos básicos necessários que esses estudantes dominem e quais, poderiam estar dificultando a continuidade dos estudos satisfatoriamente. Em se tratando da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), é necessário conhecer cada um dos estudantes em relação à como estão elaborando conceitos.

Para Ferreiro (1985) o aluno que está no processo de alfabetização pensa sobre o objeto do conhecimento, realiza a construção de hipóteses, no que diz respeito à leitura e escrita, e avança na construção do conhecimento, mesmo que não saiba ler e escrever convencionalmente.

Na perspectiva da construção da escrita, cabe ao educador proporcionar aos estudantes oportunidades de participarem de experiências variadas envolvendo a leitura, por meio da diversidade de gêneros textuais, desenvolvendo assim, paralelamente capacidades exigidas para a compreensão e apropriação do SEA e, tendo a consciência do erro como parte do processo de aprendizagem que precisa ser explorado para gerar novos conhecimentos. Como assinalado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-p.31):

Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito escolar regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para construir uma real escola para todos. (BRASIL, 1997, p.31)

De acordo com Figueiredo (2002, p.70):

O papel da escola como mediadora da construção de relações afetivas, sociais e

cognitivas, ressaltando que a convivência do aluno com deficiência mental com aqueles ditos normais resulta em benefícios mútuos do ponto de vista afetivo e social. A escola se constitui, assim, um espaço de convivência e de enfrentamento do múltiplo e do diverso, no qual, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores (FIGUEIREDO, 2002, p.70).

Para efetivar esse papel mediador, devemos considerar o que enfatiza os PCNs (BRASIL, 1999, p.33), em que esclarecem que:

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo. E para isso a escola deve ter claro o aluno que possui o que ele deve aprender, como e quando aprender e organizar as formas de ensino mais eficientes para o processo de aprendizagem, tendo claro que esse é um processo de construção coletiva e que deve proporcionar a participação integral de todos os estudantes, respeitando-se as competências se habilidades de cada um (BRASIL, 1999, p.33).

Os PCNs (p.34), ainda nos esclarecem que:

As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridas, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer. (BRASIL, 1999, p.34).

De acordo com a Instrução CGBE de 14 de janeiro de 2015, que trata da escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, a adaptação do currículo implica no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, de forma a possibilitar variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades, na avaliação e na temporalidade. Essas ações constituem possibilidades educacionais, a serem realizadas pelos professores de ensino regular nas classes comuns.

Na pesquisa realizada em uma escola estadual que fica localizada na periferia da zona noroeste da cidade de São Paulo, em um bairro formado por uma associação de trabalhadores e faz parte da Diretoria Regional de Ensino Norte I, e esta unidade de ensino foi escolhida por trabalhar apenas com ciclo I, que contempla a alfabetização nos anos iniciais.

A equipe é formada por diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, 25 professores de sala comum, sendo apenas um professor do sexo masculino e a unidade escolar (UE) não conta com sala de recursos.

Na UE, no momento da pesquisa, estavam matriculados um total de 535 estudantes, distribuídos em dois turnos, e desse total 8 são estudantes público alvo da educação especial, sendo que 4 são estudantes com DI, 3 com transtornos globais do desenvolvimento, 1 com Síndrome de Moebius.

O público alvo do estudo foi uma estudante com deficiência intelectual, que no momento da pesquisa estava regularmente matriculada no 3º ano do ensino fundamental.

Como instrumento de pesquisa, foi utilizado roteiro de observação, acerca das intervenções pedagógicas realizadas com a estudante com deficiência intelectual.

A coleta de dados foi feita por meio da observação da produção da estudante com deficiência intelectual, utilizando recursos pedagógicos de baixo custo com foco na alfabetização.

Considerando que a observação está relacionada às estratégias de ensino voltadas para a aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA), entende-se que as modificações pedagógicas desenvolvidas exercem influência decisiva sobre a ação docente e o resultado da aprendizagem. Nessa perspectiva, observaram-se como as estratégias de ensino previamente planejadas, possibilitarão meios para que a estudante exponha seus conhecimentos prévios, fazendo relação entre os contextos e dando significado ao que está aprendendo.

A estudante tem deficiência intelectual, estava regularmente matriculada no 3º ano do ensino fundamental e não participa da sala de recursos ou qualquer outro tipo de acompanhamento.

De acordo com FIGUEIREDO e GOMES (2007, p.50):

Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos os alunos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos. Com efeito, as diferenças nas salas de aula contribuem para a aprendizagem de todos. O favorecimento de eventos de letramento, a disponibilidade de material impresso de leitura, tanto na família quanto na escola, proporciona uma significativa influência sobre a aprendizagem da leitura dos alunos. (GOMES e FIGUEIREDO, 2007, p.50)

No primeiro momento, a estudante foi convidada para uma conversa inicial sobre as atividades que seriam desenvolvidas e apresentou uma ótima aceitação, mostrando-se interessada e participativa na realização das tarefas que foram apresentadas.

Logo após a conversa, ao ser questionada se conseguiria ler, a resposta foi positiva e, diante disso compartilhamos a leitura de um livro, em que verificamos que a estudante se baseia na relação fonema-grafema, embora leia o texto apresentado, demonstrando que a decodificação parece ser a única estratégia empregada, o que acarreta na dificuldade de compreensão do que foi lido, porém ao ouvir a leitura feita pela professora, demonstra a compreensão do que foi lido.

De acordo com GOMES e FIGUEIREDO (2007, p.59) em relação à estratégia de decodificação sem compreensão:

O uso dessa estratégia indica que o aluno reconhece a relação fonema-grafema, que constitui as unidades silábicas da palavra, sem, contudo, realizar a síntese da mesma. Ele decodifica cada uma das unidades que forma a palavra, mas não consegue nomeá-la ao término da decodificação. Esse procedimento pode ser identificado com a decodificação sem a recuperação do sentido da palavra. (GOMES e FIGUEIREDO, 2007, p.59)

Ao finalizar a atividade de leitura, foi proposta a realização de um jogo de memória e de um dominó, em que a estudante necessitou de constante intervenção para manter a concentração e ficar atenta às peças que possuía em relação às que precisavam ser colocadas no jogo.

Em momentos de jogos, como quebra-cabeça, em que as figuras estavam relacionadas com as palavras escritas, mesmo com o uso da estratégia de decodificação, a estudante realizou a atividade com agilidade, por se tratarem de palavras que fazem parte da sua vivência cotidiana. No caso do quebra-cabeça, consistia em um corpo humano, com a identificação, por escrito, das partes do corpo e a estudante identificou, oralmente, cada uma das partes e foi orientado a montar a figura no centro do tabuleiro e, em seguida identificar cada uma das partes com o nome escrito, o que fez corretamente, sem apresentar dificuldades.

Em outra situação, a estudante foi convidada a relembrar cantigas conhecidas e escolher, dentre as que foram relembradas, a sua preferida. Após realizar a escolha, foi proposto a estudante que escrevesse a cantiga utilizando o alfabeto móvel, o que ela se pôs prontamente a fazer, fazendo questionamentos em relação às dúvidas que surgiam sobre o sistema de escrita. A cantiga escolhida foi da "borboletinha" e as dúvidas foram sendo expostas em um diálogo que seguiu da seguinte maneira:

Estudante:- Cozinha é com z ou com s?

Professora:- Com z.

Estudante:- Nha é N H A ou N A?

Professora:- N H A.

A estudante prosseguiu com a escrita pronunciando em voz alta as sílabas que usaria, até chegar à palavra chocolate, na qual começou a repetir "cho cho cho", e não encontrando uma solução para o problema que havia encontrado decidiu e disse "vou escrever macarrão".

Até aquele momento, todas as dúvidas que surgiram em sua escrita ocorreram no meio ou final da palavra, o que fez com que ela perguntasse, porém na palavra chocolate, a dúvida surgiu no início da palavra, então ela resolveu seu problema trocando a palavra por uma que ela conhecia a sílaba inicial e é usada em outra versão da cantiga.

Por várias vezes ela retomou a leitura de seu texto, sempre substituindo chocolate por macarrão, até concluir sua escrita que ficou da seguinte maneira:

BOBO LE TIAH TA NA
COZINHA FAZEDO
MACAREO PARA
MADRINHA POTIPOTI
PENA DI PAO

O texto original escolhido pela estudante é:

Borboletinha tá na cozinha
Fazendo chocolate
Para a madrinha
Poti, Poti, perna de pau
Olho de vidro e nariz de pica-pau.

Após a escrita e leitura do texto, fazendo a marcação da leitura, com o dedo, a estudante recebeu tiras de papel nas quais estavam escritas todas as palavras que formam a cantiga, para que organizasse usando todas as tiras. Ela prontamente iniciou a atividade proposta e montou da seguinte maneira:

BORBOLETINHA TÁ NA COZINHA
POTI POTI PERNA DE PAU
OLHO DE NARIZ DE
PICA-PAU

De acordo com GOMES e FIGUEIREDO (2007, p.57):

As estratégias de leitura são utilizadas por todos os leitores. Sabe-se que os leitores mais eficientes são os que melhor as utilizam, enquanto os alunos com maior dificuldade na leitura são menos eficientes no seu uso. As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. (GOMES e FIGUEIREDO, 2007, p.57)

Nesse momento, ela resolveu fazer a leitura do que havia feito até ali, então percebeu que não estava correto e começou a fazer as correções que julgava serem necessárias e fez novas leituras em outros momentos até finalizar a atividade, sem perceber que haviam sobrado algumas palavras. Surge um novo diálogo.

Professora: -E essas palavras aqui, não fazem parte da cantiga? (NA TÁ PAU PAU)

Estudante: -Faz. (novamente faz a leitura da cantiga e não consegue descobrir como encaixar as palavras que sobraram)

Professora: -Você gostaria de ler junto comigo, bem devagar, para descobrir onde essas palavras se encaixam?

Estudante:- Quero.

Ao realizarmos a leitura pausadamente, a estudante ia fazendo a marcação com o dedo e rapidamente percebia onde as palavras deveriam ser encaixadas, concluindo com sucesso e satisfação a atividade.

Em outro momento foi proposto à estudante a escrita do final do conto Cinderela, após ouvir atentamente a história e ter ciência do ponto em deveria continuar, ela prontamente começa a escrever e ao terminar faz a leitura da sua produção, que ficou da seguinte maneira:

EMISARIOS SAIRO APRECURA DA
DONA DA QUELE-
SAPATIHO AS FILIAS DA MADRASTA
TETA-
RO COOCA O SAPATO MAISNÃO
CONSEGUI-
RO POQUE SO PEIS EROGEDE INÃO-
SEVIO EA SIDERERA FALO POSO-
COLOCA E SEVIU O SAPATO NA
SITERELA
ETAO A SETERELA SAI E AMADRASTA
NEI TEVETEPOPARA LARA ETA SAIRO
FELISE PARA SEPRE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações de aprendizagem aqui descritas valorizam os processos de mediação, possibilitando intervenções no processo de construção da escrita por parte do EPAEE com DI. Verifica-se que intervenções adequadas podem contribuir para a superação das dificuldades encontradas pelo estudante com DI no processo de alfabetização contribuindo com a aprendizagem e com a participação plena do estudante na realização das atividades propostas.

Ficou evidente que, no caso da EPAEE participante da pesquisa, o trabalho de intervenção pedagógica fez toda a diferença e que ela, como qualquer estudante, é capaz de avançar com seus conhecimentos, desde que haja a intervenção adequada e que as estratégias pedagógicas considerem suas dificuldades e habilidades, sem deixar de ter claro que cada estudante possui um tempo para consolidar sua aprendizagem.

Após a conclusão do estudo, pode-se observar que em alguns momentos muitas expectativas foram alcançadas, em outros, as inquietações aumentaram, e que apesar dos avanços, não podemos permanecer inerte diante de assunto tão complexo e ao mesmo tempo tão fascinante. Nossas escolas necessitam melhor estruturação no que se refere: à educação continuada; educação dos EPAEE, maior atenção à valorização profissional; conversão do olhar no que diz respeito ao processo de alfabetização e dos alunos que dele fazem parte. Ainda a resistência de alguns professores, porém, é muito maior o número de professores envolvidos e dispostos a aprender cada vez mais.



DALVA APARECIDA CHICARELLI SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles (2000); Especialista em Deficiência Intelectual pela Faculdade UNESP (2016); Professora de Ensino Fundamental I (SRM) - na EMEF Professora Milena Benedicto, Professora de Educação Básica I - na EE Professora Virginia Valéria

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.

FIGUEIREDO, R.V.; GOMES, ADRIANA L. LIMAVERDE. Políticas públicas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: Formação Continuada a Distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília. SEESP/ SEED/MEC, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação Pedagógica, Deficiência Intelectual e os processos de Ensino. 2015. Disponível em: http://edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D10/arquivos-ee-di/1ed-r-ee-di-text02-D10/index.html . Acesso em: 25 de out. de 2018.

PARO, Vitor Henrique. Admistração escolar: Introdução crítica. 11.ed.São Paulo. Editora Cortez,2002

SÃO PAULO. Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015 .Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-

concursos/promocao/Anexo%20E19_Instru%C3%A7%C3%A3o%20CGEB%20de%2014%20de%20janeiro%20de%202015.pdfOficial/Instru%C3%A7%C3%A3o-CGEB-Intelectual,-de-14-1-2015.aspx. Acesso em: 26 de out. de 2018.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, L. H.; OLIVEIRA, A. A. S. Concepções sobre Avaliação Escolar: em Busca de uma Avaliação Processual. Disponível em: http://edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D10/arquivos-ee-di/1ed-r-ee-di-text01-D10/index.html. Acesso em: 26 de out. de 2018.



A IMPORTÂNCIA DOS ESTÍMULOS COGNITIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A criança possui desde o seu nascimento um potencial que poderá ser intensificado na medida em que os estímulos sejam favoráveis para o seu desenvolvimento integral. A variedade desses estímulos e a qualidade das interações promoverão o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O trabalho com crianças na Educação Infantil requer um ambiente escolar no qual as educadoras sejam mediadoras no processo de aprendizagem, oportunizando às crianças estímulos fundamentais na estruturação do seu desenvolvimento autonomia. A Educação Infantil como etapa inicial da educação básica é de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades que possibilitarão a compreensão e interiorização do mundo humano pela criança, neste sentido é essencial trabalhar atividades operacionais, pois é a partir da interação com o meio, determinado por um ato intencional e dirigido do professor que a criança aprende.

Palavras-chave: Educação Infantil; Estímulos; Aprendizagem; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A criança possui desde o seu nascimento um potencial que poderá ser intensificado na medida em que os estímulos sejam favoráveis para o seu desenvolvimento integral. A variedade desses estímulos e a qualidade das interações promoverão o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O trabalho com crianças na Educação Infantil requer um ambiente escolar no qual as educadoras sejam mediadoras no processo de aprendizagem, oportunizando às crianças estímulos fundamentais na estruturação do seu desenvolvimento (MARTINS, 2009).

A Educação Infantil como etapa inicial da educação básica é de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades que possibilitarão a compreensão e interiorização do mundo humano pela criança, neste sentido é essencial trabalhar atividades operacionais, pois é a partir da interação com o meio, determinado por um ato intencional e dirigido do professor que a criança aprende (VYGOTSKY, 1998).

O desenvolvimento infantil está pautado na interação com o meio, segundo Vygotsky (1998) a criança aprende e depois se desenvolve, deste modo, o desenvolvimento de um ser humano se dá pela aquisição/ aprendizagem de tudo aquilo que o ser humano construiu socialmente ao longo da história da humanidade.

Ao se tratar de escola, estamos em um âmbito mais aprofundado, pois para além de transmitir o conhecimento acumulado, este processo deve se dar de forma organizada de modo que, todas as ações realizadas pela escola e seus profissionais devem ser pensadas, refletidas, discutidas e planejadas, pois todas as ações devem ter intencionalidade e finalidade (MELLO, 2007).

Na Educação Infantil este processo não pode ser diferente, pois o período dos 0 aos 5 anos que fará mais diferença no futuro, sendo a base para o desenvolvimento posterior. Deste modo, destacamos a importância da escola como local para além dos cuidados na Educação Infantil, porque é nele que a criança deve se envolver, interagir e agir com o meio, com o outro e com si mesma para apreender o mundo que a cerca e ir além apreendendo para além da imagem, mas também os significados por trás delas (PASQUALINI, 2006).

Neste sentido, a escola de Educação Infantil não pode se isentar do ato intencional de educar, presando apenas pelo cuidar, devendo assim haver um equilíbrio entre o cuidar e o educar para que as crianças possam aprender e desenvolver todas as suas possibilidades e habilidades da forma mais integral possível (DEVRIES, 2003).

De acordo com a periodização feita por Abrantes (2012) a teoria histórico cultural pode ser dividida em épocas, Primeira Infância (0 a 3 anos), Infância (3 a 10 anos) e Adolescência (10 a 17 anos) e períodos, Primeiro Ano (0 a 1 ano), Primeira Infância (1 a 3 anos), Idade Pré-Escolar (3 a 6 anos), Idade Escolar (6 a 10 anos), Adolescência Inicial (10 a 14 anos) e Adolescência (14 a 17 anos).

A transição entre os períodos se dá por meio de crises e a atividade dominante em cada período é respectivamente:

Comunicação Emocional Direta, Atividade Objetal Manipulatória, Jogo de Papéis, Atividade de Estudo, Comunicação Íntima Pessoal e Atividade Profissional Estudo. Como já dito neste trabalho trataremos das crianças de um a três anos de vida, ou seja, a Primeira Infância e/ou Atividade Objetal Manipulatória (SANTOS, 1999).

Assim, o período o qual nos dedicaremos será o da Primeira infância e/ou Atividade Objetal Manipulatória entendido como essencial para a criança. É neste momento que a criança desenvolverá características, habilidades e aptidões. Essas transformações quantitativas e qualitativas são consideradas fundamentais para o desenvolvimento da criança persistindo ao longo de toda sua vida adulta (SANTOS, 1999).

Em grande parte das sociedades contemporâneas, a infância é marcada pelo brincar, que faz parte de práticas culturais típicas, mesmo que esteja muito reduzida face à demanda do trabalho infantil que ainda se insere no cotidiano dos segmentos sociais de baixa renda. A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (SIAULYS, 2005). Nesta perspectiva, as que brincam aprendem a significar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição (KISHIMOTO, 2002) e de dimensões que integram a condição humana (ANDRENSEN, 2005; BRANCO, 2005).

Para Vygotsky (1998), a criança nasce em um meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento humano para ele se distancia da forma como é entendido por outras teorias psicológicas, por ser visto como um processo cultural que ocorre necessariamente mediado por um outro social, no contexto da própria cultura, forjando-se os processos psicológicos superiores, sendo a psique humana, nesta perspectiva, essencialmente social.

As ações mais importantes que a criança assimilam na primeira infância são as correlativas e as instrumentais. Sendo as ações correlativas aquelas nas quais se estabelece uma relação comum entre determinados objetos, fazendo-as recíprocas espacialmente falando, o que faz a criança levar em consideração as propriedades dos objetos, conferindo-lhe respeito a estas propriedades, dando sentido à atividade desenvolvida por meio do objeto. Estas ações são presentes na primeira infância, o que não ocorre com a devida “consciência” no primeiro ano de vida, antes de completar um ano. Tais ações são reguladas pelo resultado obtido, que só é alcançado pela contribuição e intervenção do adulto que aponta os erros, norteia como agir, a fim de corrigir com a finalidade do resultado correto.

As ações instrumentais são aquelas nas quais se utilizam de instrumentos e/ou ferramentas para agir sobre outro objeto. Ainda enfatizando a colaboração do adulto

na apropriação destes objetos, a ideia é de que o adulto ofereça meios – instrumentos – que colaborem para que a criança se aproprie e assimile o uso do objeto, como por exemplo, a colher, nela está presente o traço que a caracteriza como ferramenta, torna-se um instrumento para que ocorra a alimentação da criança e, que se faz, portanto, uma "intermediadora" entre a mão da criança e o alimento. Deste modo, ocorre a sujeição, a reconversão dos movimentos da mão da criança à forma do instrumento.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê." (Vygotsky, 1998).

Na brincadeira, a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha (CERISARA, 2002).

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em situações dela bem pequena, bastante estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998), a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente (CERISARA, 2002). As crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que realmente são: pedrinhas de vários tamanhos podem ser alimentos diversos na brincadeira de casinha, pedaços de madeira de tamanhos variados podem representar diferentes veículos na estrada. Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados. As crianças utilizam processos de pensamento de ordem superior como no jogo de faz-de-conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas (MEIRA, 2003).

Em um esforço para compreender a importância da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil, numa perspectiva co-construtivista, pode-se considerar que a criança, desde seu nascimento, se integra em um mundo de significados construídos historicamente.

É por meio da interação com seus pares que ela se envolve em processos de negociação, dentre os quais, os de significação e re-significação de si mesma, dos objetos, dos eventos e de situações, construindo e reconstruindo ativamente novos significados.

Valsiner (1988) acrescenta que para analisar o desenvolvimento infantil deve-se considerar os ambientes em que ocorre a

atividade da brincadeira, que são fisicamente estruturados, segundo os significados culturais das pessoas responsáveis pela criança. Valsiner (2000) aponta, ainda, que ela ocupa um papel ativo na organização de suas atividades, construindo uma versão pessoal dos eventos sociais que lhe são transmitidos pelos membros de sua cultura. Esta construção é elaborada pelos processos de interação social, canalização e trocas, fazendo uso de recursos e instrumentos semióticos co-construídos, cujos significados estão presentes na "cultura coletiva". Por último, o autor afirma que é preciso considerar que a criança expressa a compreensão do mundo por meio da ação, e que cada classe social tem um sistema de significação cultural próprio, relacionado às práticas típicas de seu grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, sendo os atos intelectuais decorrentes de práticas sociais, assim, o indivíduo se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente.

A atuação do professor faz-se importante nesse contexto pela determinação no processo de aprendizado, sendo o professor que estimula novos ciclos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento. No tocante ao brincar, como processo, oferece à criança a satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem que oportuniza a comunicação, a extensão das relações sociais para com outras pessoas, adquire competências novas, habilidades, facilita a atividade dentro de um ambiente, dentre outras oportunidades advindas do brincar.

A brincadeira oferece às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de consciência: ações na esfera imaginativa, criação das intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento.

A brincadeira é, assim, a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Esses elementos da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Nesse sentido, a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal e portanto, promove o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1998).

O brincar estimula, motiva e deve ser sempre orientado por um adulto. Na escola, o professor, que além de mediar a brincadeira, deve brincar junto. Brincar propicia a aprendizagem por ser estimulador e motivador, ele faz com que a criança tenha um motivo para realizar determinada ação e para as crianças pequenas a aprendizagem acontece no concreto, ou seja, quando a criança participa do processo de apropriação, como por exemplo, o pente, a criança explora o objeto, e após ver um adulto utilizando o mesmo ela passa a utilizar este de acordo com sua função social, pentear. Em um segundo momento passará a utilizar o pente como

Entretanto, Vygotsky chama a atenção quando afirma que definir "o brinquedo

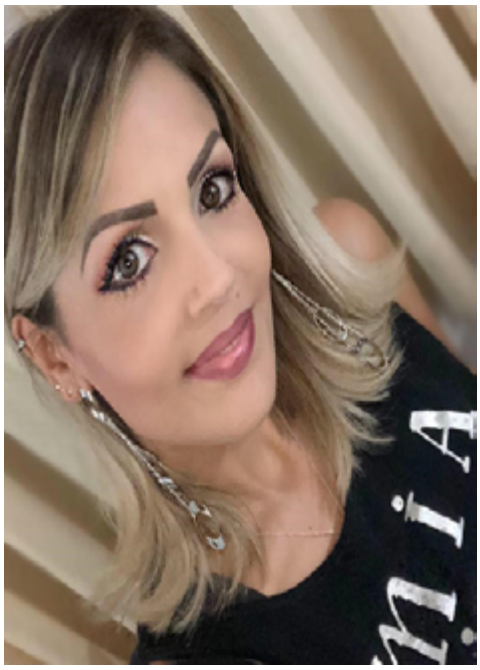
como uma atividade que dá prazer à criança, é incorreto" (p. 105), porque para ele, muitas atividades dão à criança prazeres mais intensos que a brincadeira: por exemplo, uma chupeta para um bebê mesmo que isso não leve à saciação da fome. Ele destaca, ainda, que há brincadeiras em que a própria atividade não é tão agradável, como as que só agradam às crianças (entre cinco e seis anos de idade) se elas considerarem o resultado interessante. Os jogos esportivos podem ser outro exemplo (não apenas os esportes atléticos, mas os que têm como regra, ganhadores e perdedores). Estes são frequentemente acompanhados de desprazer para a criança que não alcança o resultado favorável, isto é, aquela que perde a partida.

Assim, o prazer não pode ser visto como uma característica definidora da brincadeira (CERISARA, 2002). Entretanto, não se deve ignorá-lo, pois ela preenche necessidades da criança e cria incentivos para colocá-la em ação, que é de fundamental importância, uma vez que contribui para mudanças nos níveis do desenvolvimento humano. Para Cerisara (2002), todo avanço nestes está relacionado a alterações acentuadas nas motivações, tendências e incentivos. Torna-se, então, necessário lembrar que os interesses mudam em função do desenvolvimento e da maturidade do sujeito, pois, o que atrai um bebê não o faz a uma criança um pouco mais velha. Portanto, a maturidade das necessidades é um tópico importante na teoria da Psicologia histórico-cultural.

Deste modo, chamamos atenção para questões da aprendizagem escolar, atribuindo um valor significativo a ela. A aprendizagem escolar é responsável por produzir algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, no âmbito dos conteúdos operacionais que proporcionam a aprendizagem indireta, mas se constituem fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Portanto, entendemos o professor como determinante na formação da criança, pois é por meio da mediação, sistematização, orientação, que a criança adquirirá os conhecimentos construídos socialmente durante a história da humanidade. Segundo Vygotsky (1998) o professor deve apresentar tudo a criança, o que "[...] reafirma para a educação o desafio de possibilitar que as novas gerações se apropriem das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam." (MELLO, 2007).

O desafio desses novos tempos então é estimular a criança da Educação Infantil sem perder a ludicidade que envolve essa faixa etária, fazendo com que ela tenha experiências necessárias a cada etapa do seu desenvolvimento infantil. Assim, é possível que elas se relacionem com o mundo dos objetos e das pessoas, partindo das suas próprias experiências, tornando-se crianças mais autônomas, criativas e críticas em suas ações e no processo de aprendizagem.



DANIELLE JORGE TAVEIRA

Graduação em Letras pela Universidade Ibirapuera (2006); Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela UCESP (2018); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Alferes Tiradentes.

REFERÊNCIAS

ANDRESEN, H. Role play and language development in the preschool years. Culture & Psychology, v.11 n.4, 387-414, 2005.

BRANCO, A.U. Peer interactions, language development and metacommunication. Culture & Psychology, v.11 n.4, 415-430, 2005.

CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: T. M. Kishimoto (Org.), O brincar e suas teorias (pp.123-138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

DEVRIES, R. Currículo Construtivista na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

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

MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas – SP: Editora Alínea, 2009.

MEIRA, A. M. Benjamin. Os brinquedos e a infância contemporânea. Psicologia & Sociedade, v.15 n.2, 74-87, 2003.

MELLO, S. A. As Práticas Educativas e as Conquistas de Desenvolvimento das Crianças Pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs). Infância e Práticas Educativas. Maringá – PR: Eduem, 2007.

PASQUALINI, J. C. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a

educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2006.

SANTOS, S. M. P. Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SIAULYS, M. O. C. Brincar para todos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

VALSINER, J. Ontogeny of co-construcion of culture within socially organized environmental settings. In J. Valsiner (Ed.), Child development within culturally structured environments, 2, 283–297. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1988.

VALSINER, J. Culture and development. In J. Valsiner (Ed.), Culture and human development (pp.48–62). Londres: Sage, 2000.



A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL: ALGUMAS OBSERVAÇÕES

RESUMO: Esta pesquisa busca investigar como se deu início as práticas psicopedagógicas no Brasil, buscando verificar ainda o papel do Psicopedagogo frente aos grandes desafios provenientes das dificuldades de aprendizagem que muitos estudantes enfrentam todos os dias em sala de aula. O estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa bibliográfica, sendo possível perceber que a Psicopedagogia no Brasil é uma área que aos poucos vem se desenvolvendo e que suas ações contribuem para o desenvolvimento de práticas que permitem melhorar o aprendizado de indivíduos com dificuldades de aprendizagem. Sabe-se que muitos estudantes enfrentam sérios problemas referentes ao processo de ensino e aprendizagem, o Psicopedagogo surge como um profissional capaz de auxiliar o aluno com ações educativas que contribuem para a melhoria do desenvolvimento educacional da criança.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Brasil; Aprendizagem; Ensino.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que cada ser humano é único em sua essência. Alguns sabem mais, outros menos. O importante é perceber que cada pessoa enxerga o mundo por meio de um prisma diferente. Perceber nas entrelinhas, como se dar o desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adultos com distúrbios de aprendizagem, é uma das missões do Psicopedagogo. Estudar sobre as dificuldades de aprendizagem é de fundamental importância para encontrarmos formas de auxiliar o aluno que venha a apresentar alguma dificuldade de aprendizagem em seu desenvolvimento. Pois, em muitos momentos os professores não conseguem desenvolver metodologias especiais voltadas para crianças que apresentam alguma defasagem em seu processo de ensino e aprendizagem, devido à demanda em sala de aula, o que acaba por prejudicar o desempenho desses estudantes.

Deste modo, esta pesquisa busca investigar como deu início as práticas psicopedagógicas no Brasil, além de verificar o papel do Psicopedagogo nas dificuldades de aprendizagem que muitos estudantes enfrentam todos os dias em sala de aula.

Verificar a origem e as concepções pedagógicas que fundamentaram a prática psicopedagógica no Brasil é de grande relevância para que se possa compreender o importante papel desta área no desenvolvimento de metodologias que favoreçam os estudantes que necessitam de auxílio em seu processo de ensino e aprendizagem, visto que o profissional Psicopedagogo está apto para desenvolver ações de aprendizagem que visam identificar as reais necessidades dos alunos com alguma dificuldade em seu desenvolvimento escolar.

PSICOPEDAGOGIA: BREVE CONTEXTO

A Psicopedagogia teve seu início no Brasil na década de 1970, a partir da influência americana, europeia e Argentina. De acordo com Bossa (2007), os argentinos influenciados pelos europeus começaram a cuidar de pessoas portadoras de dificuldades de aprendizagem por mais de 30 anos. Sendo assim, todo este trabalho de reeducação tornou-se objeto de estudo, tendo como base os conhecimentos da Psicanálise e da Psicologia Genética, além do conhecimento da Linguagem, e da Psicomotricidade, para melhor compreender o comportamento das pessoas com esse tipo de dificuldades (BOSSA, 2007).

Na Argentina, o papel da Psicopedagogia difere do Brasil, conforme aborda Bossa (2007):

Os instrumentos empregados são mais variados, recorrendo o psicopedagogo argentino, em geral, a provas de inteligência, provas de nível de pensamento; avaliação de nível pedagógico; avaliação perceptomotora; testes projetivos; testes psicomotores; hora do jogo psicopedagógico. (BOSSA, 2007, p. 42).

No Brasil, em 1970, quando a Psicopedagogia teve sua origem, esta área do conhecimento foi associada ao tratamento de uma disfunção neurológica

designada de Disfunção Cerebral Mínima. Foram desenvolvidos cursos de formação de especialistas em Psicopedagogia. Costa (2015) relata que o Brasil recebeu subsídios dos profissionais da Argentina para propagar a Psicopedagogia no país.

Costa (2015) destaca ainda que em 1980 foi fundada a Associação Brasileira de Psicopedagogia - ABPp, único órgão até os dias atuais que representa a classe dos psicopedagogos brasileiros, trata-se de uma sociedade civil do terceiro setor, sem fins lucrativos, com sede na cidade de São Paulo.

O Psicopedagogo, tanto os que atuam nas instituições como os que atuam nas clínicas, são amparados pela ABPp. No Brasil, a Psicopedagogia surge como forma de auxiliar indivíduos com dificuldades de aprendizagem, mas que podem surgir durante o percurso da investigação psicopedagógica outras limitações e o psicopedagogo pode solicitar outros encaminhamentos.

É importante dentro do contexto desta pesquisa apresentar pontos relevantes sobre o código de ética do psicopedagogo. Reformulado pelo Conselho da ABPp, gestão 2011/2013 e aprovado em Assembleia Geral em 5/11/2011. O Código de Ética tem o propósito de estabelecer parâmetros e orientar os profissionais da Psicopedagogia brasileira quanto aos princípios, normas e valores ponderados à boa conduta profissional, estabelecendo diretrizes para o exercício da Psicopedagogia e para os relacionamentos internos e externos à ABPp. De acordo com o Código de Ética do Psicopedagogo, sobre Psicopedagogia:

A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos. (ABPp, 2011).

Sendo assim, a Psicopedagogia atua tanto na área da saúde, quanto na área educacional. O profissional Psicopedagogo está apto a atender o indivíduo de acordo com suas reais necessidades. Ainda segundo o Código de ética do Psicopedagogo, as atividades psicopedagógicas têm como objetivos:

a) promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social;

b) compreender e propor ações frente às dificuldades de aprendizagem;

c) realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia;

d) mediar conflitos relacionados aos processos de aprendizagem. (ABPp, 2011).

A missão do Psicopedagogo é a de promover a melhoria na aprendizagem do indivíduo que a ele recorre para que seu processo de aprendizagem ou outras dificuldades inerentes a sua atuação possa beneficiá-lo. Sobre os deveres do Psicopedagogo, o código de ética aponta no artigo 11:

a) manter-se atualizado quanto aos conhecimentos científicos e técnicos que tratem da aprendizagem humana;

b) desenvolver e manter relações profissionais pautadas pelo respeito, pela atitude crítica e pela cooperação com outros

profissionais;

c) assumir as responsabilidades para as quais esteja preparado e nos parâmetros da competência psicopedagógica;

d) colaborar com o progresso da Psicopedagogia;

e) responsabilizar-se pelas intervenções feitas, fornecer definição clara do seu parecer ao cliente e/ou aos seus responsáveis por meio de documento pertinente;

f) preservar a identidade do cliente nos relatos e discussões feitos a título de exemplos e estudos de casos;

g) manter o respeito e a dignidade na relação profissional para a harmonia da classe e a manutenção do conceito público. (ABPp, 2011).

Mais do que promover situações de aprendizagem, a grande missão do Psicopedagogo sempre será a de acolher todos os indivíduos que a ele se dirigir em busca de auxílio em suas dificuldades, para que este por meio de seu olhar acentuado seja capaz de identificar as necessidades destes indivíduos, providenciando encaminhamentos específicos quando necessário.

A PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A atuação do Psicopedagogo é bastante ampla, podendo atuar em diversos segmentos institucionais, tanto em âmbito educativo, como empresarial, com a intencionalidade de desenvolver novas formas de atender dificuldades de aprendizagem dos indivíduos, buscando uma melhor interação dos envolvidos no processo. Para tanto é necessário que o profissional esteja ciente de todos os problemas que possam servir de obstáculos para sua atuação, Gamba e Trento (2009, p. 02), destacam que: "O psicopedagogo precisa estar atento às inúmeras possibilidades de intervenção, levando em conta as dificuldades apresentadas pelos clientes que buscam sua ajuda". Sendo assim, o profissional deve ter ciência das possibilidades do aluno, este é o primeiro passo para uma reflexão e intervenção eficiente.

É importante ressaltar que a escolha do material de trabalho vai variar de acordo com as necessidades do sujeito, e a adaptação deve ser constantemente alterada. Pois, identificar uma criança com dificuldades de aprendizagem requer um olhar acentuado para a criança que necessita de auxílio. Em muitos momentos estas dificuldades passam despercebidas e levam anos para uma investigação mais aprofundada. Como aponta Correia (2008):

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo déficit que implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades,

que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (CORREIA, 2008, p. 46).

As dificuldades de aprendizagem surgem mesmo na ausência de outras necessidades especiais, pois está relacionada com a forma que o ser humano processa a informação que recebe e se manifesta em diversas áreas do desenvolvimento. O Psicopedagogo é o profissional apto a identificar as dificuldades de aprendizagem das crianças que a ele se reporta. Mas, é importante destacar que o professor tem função fundamental no desenvolvimento da aprendizagem deste aluno, é um trabalho em parceria professor e psicopedagogo juntos devem buscar novas formas de atingir todos os alunos em suas necessidades. Sobre o papel do professor nas dificuldades de aprendizagem, Sousa, et. al. (2011) aponta que:

Ao atribuir à ação docente o ato de orientar o processo de aprendizagem, fica evidente a relevância da importância deste possuir um conhecimento amplo em vários campos que tratam dos aspectos fundamentais do desenvolvimento humano. (SOUSA, et. al. 2011, p. 187).

Deste modo, o trabalho docente deve ter como foco as reais necessidades das crianças, para que nenhum estudante fique de fora das propostas pedagógicas do professor. O papel do docente é o de observar e orientar o estudante a encontrar novas formas de aprender.

A Psicopedagogia visa atender os problemas de aprendizagens por meio de uma ação preventiva, buscando desenvolver ações voltadas para a melhoria da prática pedagógica desenvolvida na escola. Neves (1991, p. 12) destaca que: "A Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto". Portanto, considera-se que a Psicopedagogia é a área que se dedica ao estudo da aprendizagem com a finalidade de prevenir ou curar os seus problemas. Bossa (1994) aponta algumas ações preventivas que podem ser desenvolvidas pelo psicopedagogo como ato intencional de prevenir possíveis dificuldades de aprendizagens:

Detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, a fim de favorecer processos de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo. (BOSSA, 1994, p.23).

De acordo com o posicionamento de Bossa (1994), o Psicopedagogo deve trabalhar com ações preventivas, procurando evitar que as dificuldades de aprendizagens se instalem o que facilita todo o trabalho pedagógico em sala de aula. Percebe-se assim, que a Psicopedagogia procura compreender quais fatores interferem nos

problemas dentro do contexto escolar, social e familiar, buscando alternativas para uma mudança significativa frente ao ensinar e ao aprender.

Trata-se de uma profunda análise que deve ser desenvolvida pelo Psicopedagogo em parceria com a escola e a família, para em conjunto definir a melhor metodologia a ser desenvolvida para alcançar o aluno em suas dificuldades. Serra (2012) sobre o atendimento psicopedagógico afirma que:

O atendimento Psicopedagógico Institucional escolar ocorre normalmente na escola, em grupos, não necessariamente em grupos compostos por alunos da mesma série ou da mesma idade, já que o objetivo desta atuação é o desenvolvimento de habilidades e competências, não o de conteúdos. Aprender conteúdos de ser uma consequência da intervenção psicopedagógica. E não um objetivo direto deste trabalho. (SERRA, 2012, p. 07).

A abordagem de Serra (2012) possibilita a compreensão de que o papel do Psicopedagogo vai além de propor metodologias diferenciadas de aprendizagens, envolve outras competências, como a disponibilidade de propor diferentes formas de atuação com os alunos, com foco nas dificuldades de todos os estudantes, sem se preocupar com os conteúdos no primeiro momento.

É importante destacar que dentro ou fora do ambiente escolar, o Psicopedagogo deve atuar de forma preventiva, como se pode observar no que destaca Lomonico (1992):

Proporcionando condições para análise e reflexão sobre o papel da escola; Proporcionando condições para que as situações de ensinos sejam percebidas e organizadas, de acordo com o desenvolvimento dos alunos, mediante conhecimento e reflexão sobre habilidades e princípios que são pré-requisitos para as aprendizagens; Auxiliando toda equipe escolar na determinação, escolha e elaboração dos objetivos educacionais, das estratégicas de ensino e dos instrumentos de avaliação; Proporcionar condições para a ação e reflexão sobre os erros metodológicos dos professores e erros dos alunos, a fim de encontrar soluções mais accessíveis para os mesmos. (LOMONICO, 1992, p.19).

O papel do Psicopedagogo Institucional é de grande valor para o aluno, que se ver amparado por um profissional preparado para auxiliá-lo em suas dificuldades, para os professores, que todos os dias em sala de aula se deparam com os mais variados problemas de aprendizagem ou comportamento, a presença do Psicopedagogo transmite amparo, ambos, em parceria podem desenvolver ações pedagógicas que alcancem todas as crianças de forma preventiva. Saltini (2008, p. 12) aponta que: pela impossibilidade de observação direta, a aprendizagem é constatada e estudada de maneira indireta. Ela é estudada por meio dos efeitos que ela causa no comportamento.

Percebe-se que a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento, atingido por intermédio das experiências construídas por diversos fatores, que são o resultado da interação entre o desenvolvimento mental e o meio em que o

indivíduo está inserido. O que se espera com a aprendizagem é que se antes de aprender o aluno tinha uma atitude incoerente com o esperado, com a aprendizagem, este agirá de forma diferente, demonstrando conhecimento do que aprendeu.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PSICOPEDAGOGIA

Abordar questões relacionadas ao desenvolvimento humano é de extrema importância no universo piscopedagógico, sabe-se que a afetividade está diretamente relacionada com o desenvolvimento da aprendizagem, conforme destaca Piaget (1976, p. 16): "vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização". Percebe-se que sem afeto não há interesse, necessidade e motivação pela aprendizagem, não há ainda questionamentos, e sem os quais, não há desenvolvimento mental. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985):

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são "errôneas" (no que se refere ao ponto final), porém "construtivas" (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 30).

É de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem da criança, que esta tenha o seu tempo, e que este tempo seja respeitado, e que sua aprendizagem deve partir do conhecimento prévio que já possui. Sendo assim, é necessário que o professor desenvolva novas formas de aprendizagem, possibilitando que a criança faça novas descobertas. Conforme Vygotsky (1994):

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado mais sólido, firme e prolongado que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tente afetar seu sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento (VYGOTSKY, 1994, p.56).

O sentimento e a emoção estão diretamente relacionados com o desenvolvimento cognitivo da criança. O que possibilitada que no ambiente educativo as intervenções executadas por intermédio das ações pedagógicas possibilitam que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar como se deu início as práticas psicopedagógicas no Brasil, além de verificar o papel do Psicopedagogo frente aos grandes

desafios provenientes das dificuldades de aprendizagem que muitos estudantes enfrentam todos os dias em sala de aula.

Sendo assim, conclui-se que a Psicopedagogia no Brasil ainda é uma área que aos poucos vem se desenvolvendo, está inserida no país desde 1970 e aos poucos vem ganhando espaço, promovendo importantes ações que favorecem indivíduos com dificuldades de aprendizagens. De acordo com os dados apresentados nesta pesquisa, a Psicopedagogia no Brasil teve forte influência dos profissionais da Argentina, os precursores da Psicopedagogia no Brasil.

Foi possível verificar também que o Psicopedagogo contribui para o desenvolvimento e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças, em especial daquelas que apresentam alguma dificuldade em seu desempenho escolar, pois este profissional está preparado para analisar profundamente o estudante e verificar o que pode melhorar no seu desempenho escolar, o que é de grande importância para o desenvolvimento da criança de forma integral.



DÉBORA PRISCO DA SILVA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2009); Especialista em Estética e História da Arte pela Escola Superior de Administração (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, EMEI Afrânio Peixoto.

REFERÊNCIAS

ABPp - Associação Brasileira de Psicopedagogia. Código de Ética do Psicopedagogo. Disponível em: < http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html> acesso em 20 de Maio de 2018.

_____, Nádia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Editora Artes Médicas,1994.

BOSSA, Nadia A. A Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª edição. 2007.

CORREIA, L. M. Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa. Coleção Impacto Educacional. Porto Editora, 2008.

COSTA, Margarete T. A. Introdução a Psicopedagogia. 1 ed. – Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GAMBA, A B; TRENTO, V. A. O Projeto de trabalho como mediador de aprendizagem no espaço clínico. Disponível em <https://slidex.tips/download/o-projeto-de-trabalho-como-mediador-de-aprendizagem-no-espao-clinico>. Acesso em 20 de Maio de 2018.

LOMONICO, Circe Ferreira. Psicopedagogia: Teoria e Prática. 1ª edição. São Paulo: EDICON, 1992.

NEVES, M. A. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia. V. 10, nº 21, 1991.

PIAGET, J. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SALTINI, C. J.P. Afetividade e Inteligência. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SERRA, Dayse Carla Gênero. Teorias e Práticas da Psicopegagogia institucional. 1ª Ed. Curitiba. Brasil. 2012.

SOUSA, RP; MIOTA, FMCSC, and CARVALHO, ABG. Orgs. Tecnologias digitais na educação [on line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, 276 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O CAMINHO DA LIBERDADE DA ESCRITA

RESUMO: Esse artigo retrata como se dão a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental e mediante leitura de sites, monografias e livros foi possível construir um conteúdo direcionado a professores que trabalham com este ciclo inicial de escolaridade. Nele consta o surgimento da escrita, passando pelos desafios da alfabetização, importância da leitura e da Literatura Infantil e ressalta a atenção que deve ser dada a esse período em que a criança está se apropriando da linguagem escrita. É para que isso aconteça de forma efetiva é preciso conhecer o processo de aquisição da leitura e da escrita, de acordo com sua função social.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Leitura; Escrita; Linguagens.

INTRODUÇÃO

Embora seja difícil e demande tempo, a escola necessita de transformações profundas no que concerne ao aprendizado da leitura e da escrita, que só serão alcançadas mediante da compreensão profunda de seus problemas e necessidades, para que então seja possível falar de suas possibilidades.

A aprendizagem da língua escrita é um dos elementos importantes para que os indivíduos ampliem suas possibilidades de inserção no mundo social e assim possa participar nas diversas práticas sociais da leitura e da escrita. Considera-se que o trabalho com linguagem escrita é imprescindível para a formação do sujeito, para a interação com o outro, na construção e ampliação de conhecimentos e no desenvolvimento cognitivo. O grande desafio dos professores é descobrir que os sujeitos estão sempre em construção e que cada momento é único, portanto deve-se investir para que possam continuar aprendendo.

Conhecer e compreender o processo da construção da escrita, conhecer as hipóteses que a criança tem sobre ela e como constrói seu próprio conhecimento para que possamos auxiliá-la á superar essa deficiência que se encontra no processo de alfabetização.

Alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever. É um ato de subversão de valores em que o aluno passa a apropriar-se de conteúdos e assim fazer a leitura crítica desses conteúdos por meio da leitura de mundo que possui e com os diversos gêneros textuais que devem ser apresentados a ele.

BREVE HISTÓRICO DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA

Nós vivemos num mundo rodeado de escritas: é o jornaleiro cheio de revistas e jornais; é a placa de rua, do ônibus, da loja; cartazes de propaganda, as embalagens dos produtos.

Como imaginar um completamente diferente? Ou um tempo em que a escrita não existia?

Isso aconteceu e foram necessários milhares de anos para que ela se desenvolvesse e ficasse como conhecemos. No período da pré-história, homens e mulheres viviam em cavernas, comiam os animais que conseguiam caçar, os frutos e raízes que encontravam, vestiam com peles de animais, mas havia ainda a necessidade de mostrar o que estavam pensando e foi por meio de pinturas nas cavernas que registravam acontecimentos e este foi o primeiro passo dado pelo homem no caminho da escrita. Mais tarde quando o homem começou a plantar, criar animais, fiar e construir cidades, a escrita passou a ser um instrumento necessário e importante.

Os Sumérios, povo que viveu há cerca de cinco mil anos na antiga região da Mesopotâmia, hoje o deserto do Iraque, utilizaram os pictográficos para assentar inventários. Com o decorrer do tempo, os escribas transformaram esses toscos símbolos numa escrita complexa, capaz de exprimir ideias abstratas. Tão desenvolvida se tornou essa escrita, empregando mais de 700 sinais diferentes, que a sua aprendizagem

requeria anos de estudos, e os escribas passaram a ser profissionais especializados e respeitados.

Sumérios, egípcios, chineses e outros povos que começavam a sentir a necessidade de registrar informações e contar fatos, começaram a inventar sinais para poucas palavras. Há mais ou menos quatro mil anos, foi feita uma das descobertas mais importantes para a história da escrita: os sinais também poderiam representar o som da fala e não precisavam mais ser usados só para palavras inteiras, mas podiam também ser usadas para pedaços de palavras.

A partir dos anos 90, os estudos sobre a evolução da escrita, apontam para a relevância das práticas sociais na consideração dos requisitos, meios e metas do ensino da língua escrita, e esta passou a ser compreendida não só pelo conhecimento do sistema alfabético, das normas gráficas e sintáticas, dos gêneros de produção linguística, mas também pela possibilidade de ampliar o repertório tipicamente humano na relação com a vida. Em outras palavras, alfabetizar é dar voz e dignidade ao sujeito. Ferreiro (2001) considera que, aliadas às outras formas de expressão, comunicação e representação simbólica, a escrita contribui para a sutura do indivíduo ao seu mundo, num processo simultâneo de inserção social e constituição de si.

O QUE É ALFABETIZAÇÃO?

Significa conhecer o sistema linguístico e sua relação com palavras, frases e textos. Diz-se que uma pessoa é alfabetizada quando ela reconstitui o código linguístico e consegue entender as regras gerais de funcionamento desse código. A construção do conhecimento sobre a língua escrita é um processo ativo, porém quando se fala na criança como sujeito deste processo, não se está querendo dizer que ela aprenderá a ler sozinha, sem ajuda. Há um processamento destas informações, a partir da própria atividade de cada um, ante o novo objeto de conhecimento; a criança procura sentido no que lê. Por isso, é importante que sejam proporcionadas oportunidades do uso da escrita de forma significativa. O leitor se formará por meio das concepções que a criança tem acerca do que são e para que serve a leitura e a escrita.

Segundo SOARES, o dicionário comete uma omissão curiosa: nele, alfabetizar aparece apenas como o ato de “ensinar a ler”, não se fazendo referência ao termo “escrever”. Para a autora, a alfabetização: “é a ação de ensinar / aprender a ler e a escrever” (1998:47), ou seja, é tornar o indivíduo apto a ler e a escrever. A autora considera que um sujeito alfabetizado não é aquele que é capaz apenas de codificar e decodificar símbolos, e sim o que, ao aprender a ler e a escrever, incorpora as práticas e funções sociais que a leitura e a escrita demandam.

Para FERREIRO (1992) e BRASLAVSKY (1993) a alfabetização é a apropriação de um objeto conceitual, de um sistema de representação, é a aquisição da escrita como aprendizagem de habilidades para fazer uso do lecto-escrita. E consideram a alfabetização como ato de ensinar leitura e escrita como conteúdo de natureza significativa.

Segundo TEBEROSKI e TOLCHINSKY (1996), ser alfabetizado pode ser entendido sob três perspectivas ou concepções. Na primeira, alfabetizados são aquelas pessoas que possuem habilidades básicas para se adaptar à vida moderna. Nessa perspectiva, a escrita é concebida como instrumento que os sujeitos sabem manusear para poder exercer suas atividades diárias. A segunda perspectiva vê na escrita uma aquisição de poder político, econômico e mental. A terceira considera que é alfabetizado quem se apropriou das formas de expressão contidas nos diferentes suportes e a valorização da estética, desenvolvendo suas habilidades de expressar sentimentos, provocar ambiguidades e fazer uso da imaginação ao redigir um texto.

A LEITURA COMO BASE PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA COMO ALFABETIZAR LETRANDO:

A partir dos anos 80, houve vários estudos sobre a psicogênese da língua, que segundo Colello, trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. Surgindo como um termo novo e sendo usada pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", a palavra letramento segundo Soares (1998), vem do inglês literacy que é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, para esta, quem é letrado assume uma postura, utilizando os mecanismos construídos pela nova condição no seu grupo social.

Para Frade (et al. 2010) houve várias questões sobre alfabetização sendo repensadas, outras abandonadas, nos últimos anos, tendo como justificativa o construtivismo, o que fez com que fossem refletidas as estratégias de ensino e a didática da alfabetização, entre outros pontos destacados, foi vista a necessidade da incorporação de mais um ano no ensino fundamental (nove anos). Para Baptista (2010, p. 19) "a alfabetização sendo iniciada no 1° ano, em uma primeira tendência, é inadequada por roubar das crianças outros aprendizados e, na segunda, ela seria importante como ação compensatória e preventiva do sucesso".

Acredita-se que o contato da criança com livros, mesmo antes do ingresso na escola, facilita o seu aprendizado e interesse pela leitura. Ferreiro (2001) afirma que: "A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário". Então fica claro que para uma alfabetização plena, a fim de que o aluno utilize os conhecimentos adquiridos na escola, no seu contexto social.

A alfabetização ocupa-se da conquista da escrita por um indivíduo, ao passo que o letramento "focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" (TFOUNI, 1995).

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

O educador pode realizar um trabalho

de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem. Ao deixar de lado uma metodologia imposta por uma cartilha e partindo da leitura de mundo das crianças, passa a medir e participar no processo espontâneo de conceituação da língua escrita. O processo de ensino/ aprendizagem da alfabetização deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas numa linguagem real, natural, significativa e vivenciada. CÓCCO (1996), afirma que:

O indivíduo humano (...) interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (p.13).

A postura construtivista sustenta como uma de suas características fundamentais, a construção por parte da criança de seu próprio saber. Parte do pressuposto de que a criança sabe e reflete seus conhecimentos. O professor não é o saber, mas um mediador do saber.

Claro que é possível aprender a ler e escrever com as tradicionais cartilhas; porém, percebe-se que tal procedimento leva à mera codificação (representação escrita de fonemas e grafemas) e decodificação (representação oral de grafemas em fonemas), ou seja, leva à uma alfabetização mecânica. Para Zilberman "A criança é vista como um ser em formação cujo potencial deve se desenvolver a formação em liberdade..." (ZILBERMAN, 1985, p. 27).

Se considerarmos a criança como um futuro cidadão, capaz de pensar por si só, nós educadores, teremos de lhe dar condições de ser autônoma, levando-a a resolver seus problemas e evitando dar-lhe as respostas. Para FERREIRO (1991) a alfabetização inicial depende do método utilizado e da "maturidade" da criança, porém a natureza do objeto do conhecimento que envolve a aprendizagem não tem sido leva em conta.

A alfabetização é um processo de construção do conhecimento e, com tal, é desencadeada pela interação permanente entre educando e objeto de conhecimento. A escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, para atender essa demanda, tem o papel de rever as práticas de ensino, que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas. A postura a ser tomada é a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender com base na diversidade de textos que circulam socialmente.

A prática pedagógica de alfabetização com textos não é algo familiar à grande parte dos formadores e dos alfabetizadores. E diante das novas propostas há maior possibilidade de haver distorção no entendimento de como podem ser implantadas.

FACILITANDO A APRENDIZAGEM A CONSTRUÇÃO DA BASE ALFABÉTICA

A linha de pensamento que fundamenta a presente pesquisa bibliográfica é a teoria sócio-construtivista, baseada nos estudos

científicos de Ferreiro (2001), psicolinguista argentina, doutora pela Universidade de Genebra e orientada por Jean Piaget, que inovou ao utilizar a teoria do mestre para investigar um campo que ainda não tinha sido objeto de estudo piagetiano e aos 62 anos, é pesquisadora do Instituto Politécnico Nacional, no México.

As crianças não chegam à escola vazias, sem saber nada sobre a língua, elas passam por quatro fases até que esteja alfabetizada: Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Diante do exposto, foram utilizados os seguintes conceitos:

- Níveis da escrita – são etapas pelas quais os educandos passam, desde o inicio da construção de seu conhecimento, até a aquisição da escrita;
- Construção da escrita – é o caminho percorrido pelos educandos até a aquisição da base alfabética, passando por diferentes níveis;
- Intervenção – é ação do professor diante das hipóteses de escrita dos educandos, levando-os a refletir sobre ela e a avançar no processo de aquisição.

NÍVEIS DE EVOLUÇÃO DA ESCRITA

Nível Pré-silábico

O nível pré-silábico é o primeiro, se subdivide em dois níveis:

- Pré-silábico I: a criança ainda não estabelece uma relação necessária entre a linguagem falada e as diferentes formas de uma representação, acreditando que se escreve com desenhos.
- Pré-silábico II: a criança usa sinais gráficos, abandonando no traçado os aspectos figurativos daquilo que quer escrever, as formas gráficas são mais próximas das letras convencionais, as produções escritas apresentam número mínimo de letras com variação, apresenta forte influência do modelo do nome próprio ou da escrita estável de rótulos, etc.
- Nível Silábico: a criança encontra uma nova forma para entrar no mundo da escrita, já sabe que pode escrever uma letra para cada sílaba da palavra e uma letra por palavra na frase.
- Silábico-alfabético: A criança silábica à medida que vai verificando a insuficiência de sua hipótese de associar uma letra para cada sílaba oral, amplia o seu campo de fonetização.
- Alfabético: A criança alfabetizada constitui o final da construção da base alfabética. Ao chegar a esse nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a silaba.

MÉTODOS E O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

Não existe um método mais adequado para se alfabetizar, e nem poderia, porque cada ser humano aprende de forma diferente. O que se espera do professor é que este com base em sua criatividade crie seus próprios métodos de acordo com a realidade da turma em que está trabalhando e que esteja sempre

inovando sua prática, especialmente quando trabalha os três anos seguidos com a mesma turma. Carvalho (2008), explica que não só as crianças constroem conhecimentos, que há lugar para criatividade e para o novo nas práticas docentes.

Mesmo que o professor da alfabetização use métodos já existentes, "deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização", (CARVALHO, 2008, p.17) para saber aplicá-los de maneira correta. Muitos profissionais dizem apoiar-se no construtivismo, mas nem ao menos sabem como este funciona na prática, porque esta teoria exige estudo para ser compreendida.

Umas das grandes dificuldades encontradas durante o processo de alfabetização são as turmas numerosas de alunos para um único professor. Dessa forma os alunos calados tornam-se aqueles que terão bastante dificuldade para se alfabetizarem, porque em razão do silencio permanecem com dúvidas que irão prejudicá-lo durante esse processo. Para que o professor perceba esses casos na sala de aula tem que adotar posturas de observador para identificar alunos que tem medo ou vergonha de falar, e em seguida criar estratégias que favoreça a participação e interação de todos os alunos. O Ministério da Educação - MEC (2006) acrescenta que:

Caso determinada criança esteja com dificuldade de inserir-se no grupo-classe, é papel do professor planejar estratégias para que ele supere tal dificuldade, caso algum estudante com autoestima baixa, e, portanto, demonstre medo de expor seus sentimentos e conhecimentos, é preciso também pensar em como favorecer o desenvolvimento dele. (p. 98).

A postura que professor adota na sala de aula é que fará a diferença na vida de cada estudante. Quando o profissional da educação faz reflexões sobre sua prática, não vai ficar se preocupando qual método é o melhor, mas irá se preocupar como as crianças aprendem e como enfrentam as dificuldades para aprenderem a ler e escrever.

Perante essa nova abordagem acerca do letramento, a Declaração de Persépolis considerou o letramento:

...não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento. (BHOLA, apud SOARES, 2010, p.77)

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CAMINHANDO JUNTOS

O letramento valoriza de forma parcial importante conquista como o prazer pelo ato de ler e escrever e a inserção nas práticas sócias da leitura e da escrita, mas fragilizam o acesso da criança ao sistema alfabético e as convenções da escrita, deixando em segundo plano a imprescindível exploração

sistemática do código e das relações entre grafemas e fonemas. Como consequência, dissociam, equivocadamente, o processo de letramento do processo de alfabetização, como se um dispensasse ou substituísse o outro, ou como se o primeiro fosse apenas um período de preparação ou acréscimo posterior à tarefa restrita de alfabetiza. Nesta proposta, entende-se alfabetização como processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc) e se prolonga por toda vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo).

A fonte de muitos equívocos e polêmicas quanto aos conceitos de alfabetização e letramento é a não compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. Explicando: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Não é correto pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização. O desafio que se coloca para a alfabetização é o de conciliar esses dois processos.

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício social e o exercício da cidadania.

Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

FACILITADORES DA APRENDIZAGEM

A alfabetização é um processo, de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético de escrita, é um conteúdo extremamente complexo que demanda análise também complexa por parte de quem aprende e para isso é preciso propiciar condições para que o indivíduo tenha acesso ao mundo da escrita, e, sobretudo possa fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade.

É com base na necessidade que a criança vai construindo formas cada vez mais elaboradas de representação, até chegar ao domínio do código escrito. Moll afirma que “A criança que vive num ambiente estimulador vai construindo prazerosamente seu

conhecimento do mundo. Quando a escrita faz parte de seu universo cultural também constrói conhecimento sobre a escrita e a leitura. Ler é conhecer" (MOLL, 1996, p.69).

Um dos elementos imprescindíveis à alfabetização é o processo de compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

A necessidade de ler e escrever não surge da mesma forma para todas as crianças, as da classe média e da zona urbana, são favorecidas por estarem em contato com o código escrito muito antes de ir à escola, por meio de letreiros de propagandas, cartazes, TV, acesso a livros, revistas, etc. Entretanto, uma criança que vive num meio no qual não tem contato com a palavra escrita, não vai sentir a mesma urgência de ler.

Segundo Brasil "Para aprender a ler é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler – com textos de verdade..." (BRASIL, 2001, p.56).

Portanto para que ocorra esta descoberta é necessária uma interferência do adulto levando a criança a perceber porque e para que ler e escrever. Considerar as atividades orais como perda de tempo é um triste engano que traz sérias consequências para o aprendizado da língua, uma vez que a linguagem oral é o instrumento mais utilizado, isolado ou combinado pelas pessoas em todas as circunstâncias de sua vida.

DIVERSIDADE TEXTUAL

Ler é interagir com o autor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiências. Para leitura a criança precisa interpretar símbolos, imagens, gestos, desenhos, etc., promovendo predições, inferências e a comunicação de várias formas de textos entre si.

As crianças nas classes de alfabetização formulam hipóteses de leitura que vão avançando nas intervenções do ambiente e a criança percorre um longo caminho que vai da identificação do texto e imagem, passando pela etiquetagem ou hipótese do nome, até a tentativa de conciliar sua hipótese com os indicadores, isto é, os signos já conhecidos.

Desse modo, o professor tem uma importante tarefa de propiciar aos seus alunos a diversidade de texto que todos têm direito. Para FERREIRO (1993): "... a variedade de materiais não só é recomendável (melhor dizendo, indispensável) no meio rural, mas em qualquer lugar em que se realize uma ação alfabetizadora" (p. 33).

Neste sentido, entendemos que se a criança possui em casa outros recursos de leitura, não é tão grave que a escola use só um único texto, mas se a escola é o único ambiente alfabetizador do aluno, isto é gravíssimo, por não ampliar seu conhecimento e, consequentemente prejudicar sua alfabetização.

Considerando a importância desse processo e de todas as responsabilidades que lhes competem, os professores, têm diante de si uma importante tarefa que é auxiliar os alunos na construção de uma escrita própria conforme suas hipóteses, conciliando-os com os objetivos da escola. É necessário auxiliar para que os alunos se tornem sujeitos cujas habilidades vão além do simples escrever e ler.

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

As primeiras obras dedicadas ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII, afirma Lajolo (1999). A autora aponta o caráter ambivalente do gênero, que, desde o nascimento, teve dificuldades de legitimação, visto que prestígio social, renome e lugar na história literária viriam mais tarde. O primeiro momento de destaque da Literatura Infantil tem a marca de Perrault que, com a obra "Contos da mamãe gansa", publicada em 1697, é responsável pelo surto do gênero e também por uma preferência pelo conto de fadas. Contudo, os escritores franceses não retiveram a exclusividade do desenvolvimento da literatura para crianças. A expansão da Literatura Infantil deu-se simultaneamente na Inglaterra, país no qual foi mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social.

A Inglaterra do século XVIII carrega a marca da industrialização, associada ao crescimento político e financeiro das cidades. No contexto, a burguesia consolida-se como classe social e reivindica um poder político que conquista paulatinamente e, para tanto, dissemina suas ideias por meio de instituições sociais, como a família, cuja consolidação data desse contexto. Conforme Lajolo (1999, p. 17) a atuação do Estado na manutenção de um estereótipo familiar. Além disso, destaca a divisão do trabalho entre seus membros e a promoção da criança como beneficiário maior desse esforço conjunto.

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (brinquedos) e culturais (livros) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia, a pediatria) de que ela é destinatária.

A escola é outra instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia. Tendo sido facultativa até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos em atividade compulsória das crianças. Embora as primeiras obras tenham surgido na aristocrática sociedade francesa, sua difusão ocorreu na Inglaterra. Numa sociedade que cresce por meio da industrialização, a literatura assume, desde o começo, a condição de mercadoria.

Conforme argumenta Lajolo (1999), como a Literatura Infantil, uma mercadoria, depende da capacidade de leitura das crianças, supõe terem passado estas pelo crivo da escola.

A partir dos anos 70, com o avanço das histórias infantis, surgem autores como: Ana Maria Machado, Eva Furnari, Ruth Rocha, entre outros, que reavivam os contos de fadas com estruturação narrativa lúdica que por meio das personagens questionam valores estabelecidos, trazendo possibilidades em toda sociedade.

Segundo Costa (2003), a Literatura Infantil no Brasil vai além da educação formal. Informar e educar são o principal objeto de interesse. Enfim, os aspectos históricos da Literatura Infantil evidenciam interesses diversificados que a envolveram em cada período. A discussão possibilita ter claro que o gênero não possui caráter neutro, mas sempre envolvido por intencionalidades. Na atualidade, é possível pensá-la, entre outros

fatores, em suas contribuições aos processos de alfabetização e letramento, uma vez que auxilia e facilita a aprendizagem, bem como desenvolvendo a imaginação, a criatividade e o prazer pela leitura. E ainda permite que a criança possa vivenciar situações, que cotidianamente não é possível. Sendo a escola o local de democratização do saber, cabe a ela incentivar e motivar a inserção da criança do mundo da literatura infantil, propiciando a interação entre o real e o imaginário.

INTERPRETAR O SIGNIFICADO DE UM TEXTO

Muitos alunos passam por todos os níveis do sistema escolar e no entanto muitas vezes não conseguem interpretar o significado de um texto, não por não saber ler, mas sim porque não aprenderam uma leitura significativa.

Kleimam (2000) critica uma concepção utilizada com frequência no trabalho com a leitura, a de que o texto é um deposito de informações, veiculadas pelas palavras cujo leitor busca o sentido das palavras, uma a uma para chegar cumulativamente à mensagem. Essa atitude contribui para produzir um leitor passivo e acomodado sendo incapaz de chegar ao real significado do texto, uma vez que, as partes são fragmentas. Existem ainda a leitura decodificada a qual, possui explicitamente a resposta de uma pergunta ou comentário. É importante que a criança seja levada a posicionar-se criticamente diante do texto. A leitura não pode ter apena a finalidade de servir como atividades de exercício de língua.

A Literatura Infantil incentiva a curiosidade da criança e, em consequência, a auxilia a entrar no reino das palavras e sua representação escrita. O trabalho com a literatura tem a possibilidade de despertar no aluno o prazer de ler. A figura do professor leitor, para tanto, é indispensável. Cabe ao profissional possuir um acervo acessível à criança na sala de aula.

A prática educativa, como mediadora do processo de alfabetização, abrange dimensões de caráter político e social, discursivo e linguístico. As salas de aula de alfabetização são o espaço nos quais essas dimensões devem se concretizar. Todavia, o que se tem observado é a dificuldade de as práticas alfabetizadoras incorporarem, particularmente, a dimensão discursiva da escrita, pensada como "[...] uma forma de linguagem, que reflete o pensamento de uma dada sociedade, por meio da qual nos posicionamos no mundo, dialogamos com as pessoas no mundo e com as produções humanas" (GONTIJO, 2008, p. 20).

É muito importante que o professor assuma o papel de leitor dentro da sala de aula. Com esta atitude ele estará propiciando a criança a oportunidade participar de atos de leitura. Assumir este papel consiste em ler para os alunos sem a preocupação de interrogá-los sobre o lido, ainda, cabe-lhe propor estratégias de leitura que aproximem mais os alunos dos textos.

Quando os projetos de leitura atingem toda a instituição educacional, cria-se um clima leitor que atinge também os pais. Ler e escrever na escola, desde que se promova

uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, reconsiderando as formas de avaliação, não deixando que estas interfiram o propósito essencial do ensino e da aprendizagem.

O CONHECIMENTO DIDÁTICO DO PROFESSOR

É importante considerar que o saber didático, como qualquer outro objeto de conhecimento, é construído mediante da interação do sujeito com o objeto, ele se encontra dentro da sala de aula, e não é exclusividade dos professores que trabalham com crianças, ele está presente também em nossas oficinas de capacitação. Então, para apropriar-se desse saber é preciso estar em sala de aula, buscando conhecer a sua realidade e as suas especificidades.

O registro de classe apresenta-se como principal instrumento de análise do que ocorre em sala de aula e podem ser utilizados durante a capacitação objetivando um aprofundamento do conhecimento didático, já que as situações nele apresentadas permitem uma reflexão conjunta a respeito das situações didáticas requeridas para o ensino da leitura e escrita.

É importante destacar que as "situações boas", ocorridas em sala de aula, não se constituem em situações perfeitas, elas apresentam erros que, ao serem analisados, enriquecem a prática docente, já que são importantes instrumentos de análise da prática didática - ponto de partida de uma nova reflexão. Para que haja uma transformação real do ensino da leitura e da escrita, a escola precisa favorecer a aprendizagem significativa, abandonando as atividades mecânicas e sem sentido que levam o aluno a compreender a escrita como uma atividade pura e unicamente escolar.

Ensinar a ler e a escrever faz parte do núcleo fundamental da instituição escolar e constitui a sua função alfabetizadora e social, portanto, é a que mais resiste a mudanças. Sendo assim, para que seja possível uma mudança profunda da prática didática capaz de tornar possível a leitura na escola, é preciso que esta esteja fundamentada na evolução histórica do pensamento pedagógico, sabendo que muito do que se propõe pode ser encontrado nas ideias de Freinet, Dewey, Decroly e outros pensadores/educadores, ou seja, estão baseadas no avanço do conhecimento científico dessa área e teve suas hipóteses testadas com o objetivo de desvendar a gênese do conhecimento humano - como os estudos realizados por Jean Piaget.

ESCOLHENDO CONTEÚDOS

As escolhas de conteúdos devem ter como fundamento os propósitos educativos, como o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Os estudos em torno das práticas de leitura existentes ou preponderantes no decorrer da história mostraram que em determinados momentos privilegiavam-se leituras intensas e profundas de poucos textos. Com o avanço das ciências e o aumento da diversidade literária disponível - nas sociedades mais abastadas - as práticas de leitura passaram a se alternar

entre intensivas ou extensivas (leitura de vários textos com menor profundidade), mas sempre mantendo um fator comum: elas, leitura e escrita, sempre estiveram inseridas nas relações com as outras pessoas, discutindo hipóteses, ideias, pontos de vista ou apertas indicando a leitura de algum título ou autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois da pesquisa bibliográfica feita para realizar o presente trabalho, algumas questões podem ser levantadas e ao mesmo tempo elucidadas.

Trabalhar com alfabetização demanda do educador uma competência ímpar, uma vez que dessa alfabetização o desempenho do aluno pode ser afetado.

Leitura, escrita, interpretação e letramento são necessários ao cidadão. São esses elementos que irão propiciar à criança, a possibilidade de ser sujeito atuante, numa sociedade cada vez mais exigente.

Alfabetizar e letrar significa proporcionar a quem aprende a apropriação do poder único de escolha, de liberdade, criatividade e inserção social. Além de uma tarefa escolar, a escrita tem toda uma dimensão e uma função social.

É o momento no qual o aluno expressa sua ideia e para isso, terá se apropriado de outros textos, de outros autores.

Partindo do pensamento sociointeracionista, a palavra falada e escrita tem o poder de mobilizar o sujeito, de transformar realidades, de construir o novo.

A função do professor tem um destaque especial. Este deve dispor de diversos instrumentos, conhecimentos e não fechar-se ao novo. Diante dele há seres humanos ávidos de saber e conhecer. Uma postura mais tradicional pode levar alguns a fecharem-se em “seus mundos”.

Muito se critica as cartilhas, métodos de alfabetização analítico, sintético, porém antes de cair no construtivismo é importante ter o devido conhecimento de suas hipóteses de desenvolvimento da escrita, para não se cair no modismo inconsequente. Ser construtivista requer conhecimentos sólidos e saber usá-los para que a aprendizagem possa ocorrer.

Resumindo, o professor deve ter a competência para exercer sua profissão e reconhecer a diversidade em sala de aula a seu favor. Enfim, alfabetização e letramento na escola é o início da descoberta do mundo para uma criança. Nada é mais gratificante, quando vemos nosso aluno escrevendo, entendendo e interferindo no texto produzido. Esse momento, único da vida escolar, quando se percebe o significado do que está escrito.

O professor é privilegiado, porque em suas mãos passam os mais diversos profissionais, sendo estes os agentes a multiplicar a experiências de poder simplesmente expressar-se.



DIVANIRA DA SILVA SOUSA

. Graduações em Licenciatura Plena em Letras pela UNIABC - Universidade do Grande ABC (2008) e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos (2015); Pós-graduações em Educação Infantil (Lato Sensu) pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014) e em Alfabetização e Letramento (Lato Sensu) pela Faculdade HSM (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I : 1° e 5° ano (nos períodos matutino e vespertino, respectivamente) ambos na EMEF Professor Antônio de Sampaio Dória -Prefeitura do Município de São Paulo.

REFERÊNCIAS

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo HORIZONTE: Autentica, 1998.

ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu. Ed. Scipione. São Paulo. 1998.

CÓCCO, Maria F. e HAILER, Marco Antônio. Didática da alfabetização: decifrar o mundo. Alfabetização e Socioconstrutivismo. São Paulo: Ed. FTD, 1996.

COSTA, Marta Moraes da. Metodologia do Ensino da Literatura Infantil. São Paulo: IBEPEX, 2007

COSTA, Marta Morais da. Literatura Infantil_ Curitiba IESDE, 2003.

FERREIRO, E., Com todas as letras. São Paulo, Editora Cortez, 1997.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1979.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

FRADE, I. C. A. da S. Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização "construtivista". 1993 Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Ática, 1999

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002

MAIA, Joseane. Literatura na formação de leitores e professores. São Paulo: Paulinas, 2007.

Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Editora Cortez, 2000.

SOARES, Magda B. Letramento, um tema em três gêneros, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da

TEBEROSKY, A., Aprendendo a escrever. São Paulo, Editora Ática, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZILBERMAM, R. A Literatura Infantil na escola. 11. ed. S.P: Global, 2003.



A INFLUÊNCIA DA MÍDIA TELEVISIVA NO COMPORTAMENTO INFANTIL

RESUMO: Vive-se na contemporaneidade uma sociedade de consumo capitalista que determina padrões de comportamentos e promove indivíduos que não se satisfazem com os produtos básicos para a sua sobrevivência. Nesta sociedade, inclusive, o comportamento das crianças é influenciado, especialmente pela mídia. A televisão tem sido um poderoso instrumento de comunicação, pois traz aos telespectadores as informações prontas, com imagens finalizadas e super produzidas, influenciando o comportamento dos mesmos tanto positiva quanto negativamente. Dessa forma, o objetivo do presente artigo é investigar como os programas e as propagandas televisivas, direcionadas ao público infantil, moldam o comportamento dos pequenos tornando-os consumidores precoces, além de violentos (em razão aos desenhos) e frustrados por não conseguirem determinados objetos de consumo. Para atingir o objetivo, realizamos pesquisas bibliográficas em autores cujas produções são de grande relevância sobre o tema. Conclui-se a pesquisa sabendo-se que a cultura de mídia e a publicidade trabalham juntas com o intuito de promoverem o crescimento do consumo na sociedade, logo não se importam com idade e/ou indivíduo, e reconhecendo-se que, nos dias atuais, é de extrema importância uma ação educativa no combate ao consumo inconsciente. De forma que o educador na prática compreenda a mídia e assim possa "transformá-la" em um apoio pedagógico.

Palavras-chave: Mídia; Televisão; Consumo; Comportamento Infantil.

INTRODUÇÃO

Por meio da mídia a maioria das crianças recebe diversas informações referentes aos padrões culturais que a sociedade impõe, tendo sua formação de valores de certa forma influenciada.

Deve-se reconhecer que no mundo capitalista a criança é vista como um sujeito que consome e que atrai lucro, por isso surge à preocupação a cerca dos impactos no desenvolvimento afetivo, cognitivo e físico que a mídia promove no indivíduo.

Nesse contexto, de capitalismo e consumo, a mídia televisiva se configura como o meio de comunicação que mais influencia no consumo e nos padrões de moda, sobretudo pelo seu fácil acesso e apelo propagandista.

A sociedade é a do "Espetáculo". E "ela" define o programa de uma classe dirigente e preside sua formação. Assim como ela apresenta os pseudobens a desejar (...) (DEBORD 1997, p.39). É neste meio que a criança é cooptada para o consumo, alienada em seus desejos e sonhos.

Verifica-se, assim, nos dias atuais, que o problema está na liberdade em expor a criança a ouvir e ver tudo sem determinada proibição e, neste caso, as agências de propaganda concorrem para levar sua linguagem. Hoje às propagandas estão destinadas a tudo e a todos para que ocorra a prática do consumo. Observa-se ainda que a criança foi promovida de coadjuvante à protagonista, culminando assim, na formação de crianças consumidoras e com atitudes cada vez mais complexas.

Nessa perspectiva existe uma preocupação social e educacional na formação das crianças, haja vista o acesso ilimitado a televisão e os reflexos disso na concepção de mundo que está em crescente desenvolvimento nos pequenos. Pensando nesses reflexos e de como eles atingem o ambiente escolar o objetivo desse artigo foi de corroborar, por meio de uma fundamentação teórica, a influência maciça dos meios de comunicação, em específico a televisão, no comportamento das crianças.

Abordamos a televisão como um instrumento que incita ações violentas em detrimento dos programas infantis, sobretudo os desenhos animados, discorremos sobre os novos arranjos familiares, sobre o papel da família no que tange o acesso das crianças a mídia televisiva, abordamos os efeitos da criança consumidora, na qual essa passa de coadjuvante a protagonista no foco da indústria cultural e as consequências nocivas a saúde dos pequenos quando esses passam horas frente à tv. Por fim fizemos algumas considerações referente a exposição excessiva e negligenciada das crianças a mídia televisiva, visto a falta de critérios e filtro seletivo e pontuamos possíveis encaminhamentos que minimizem os efeitos negativos. Além da consciência familiar a escola é apontada como um espaço de reflexão e viabilização da televisão como um recurso pedagógico.

A fundamentação teórica foi pautada em pesquisas bibliográficas, cujos autores discorrem amplamente das implicações a cerca da relação entre criança e televisão, publicações acadêmicas, consulta em

instituições em prol da criança telespectadora e reportagens atuais divulgadas nos meios de comunicação.

TELEVISÃO E COMPORTAMENTO

Estudos dos mais variados já denunciaram o papel negativo da TV na formação das crianças e jovens, o prejuízo que a televisão trouxe às relações familiares, já que ela substituiu as habituais conversas dos seus membros, o poder de mediar às relações das pessoas, pela sua capacidade de persuasão, entre outros aspectos. Segundo Rosenberg, (2008) a televisão diminui o tempo disponível para trocas de opiniões dentro de casa e, por vezes, serve para substituir ou evitar o convívio social entre os familiares.

Se a televisão tem o poder de ditar comportamentos, moda e consumo de forma tão efetiva entre os adultos que, teoricamente, possuem um senso critico mais apurado, seja pela maturidade e formação psíquica melhor desenvolvida, nas crianças e jovens o efeito é muito mais influente e devastador. A criança é mais vulnerável, pois se encontra em formação da sua personalidade e da aceitabilidade dos valores já pré-estabelecidos socialmente.

A psicóloga e pesquisadora da Unesp, Vanine,1990, em sua dissertação de mestrado, "Adolescência e telenovela: uma perspectiva critico- interpretativa"(1990) fez uma abordagem da interpretação distorcida que os jovens têm sobre a televisão, por meio de uma pesquisa realizada com 58 estudantes da classe média, com idade entre 16 e 20 anos.

Segundo a psicóloga, os adolescentes, em fase de sua formação social, são vulneráveis e facilmente influenciados. Nesse sentido, se reforça uma conduta acrítica da realidade: "Compramos a idéia de um mundo perfeito, em que todos os problemas são resolvidos, o mal é punido e o bem sempre vence. Romântico, mas irreal", (VANINE,1990 p. 20) diz a pesquisadora.

É relevante pontuar os motivos pelos quais as crianças assistem televisão, qual o papel do adulto na mediação do acesso a TV, se os programas veiculados podem ser educativos, ou seja, quais são os pontos negativos e positivos em relação a um meio de comunicação tão difundido e acessível entre os pequenos.

Alguns desses motivos são abordados no livro "A TV que seu filho vê", de Rosenberg (2008). Por meio de uma pesquisa a autora relata que "passar o tempo e o simples hábito de ligar o aparelho" é muito comum entre as crianças que ligam a TV por não terem outras atividades e a televisão está pronta para o uso, sem necessitar sair de casa ou uma organização prévia para assisti-la. Ao passar o tempo, além das programações infantis estrategicamente amarradas em horários, são ofertados inúmeros comerciais que despejam os brinquedos do momento, a roupa, a música, enfim, todos os bens que incitam o consumo.

A TV também funciona como uma espécie de escape, ela possibilita a "fuga" para outras realidades mais interessantes, seria uma máquina dos sonhos e da imaginação. Em sua obra A vida pelo Vídeo o professor da Escola de Comunicação e Artes da USP, Marcondes

Filho, 1988, aborda que a psicanálise sustenta a dependência do homem em relação aos seus desejos; ele possui a necessidade constante de satisfazê-los, mas como muitos deles não são possíveis de serem concretizados, ficam presos no inconsciente, guardados pelo ego, pela racionalidade. O id, ao contrário representa os desejos reprimidos, cuja satisfação a realidade não permite. No entanto, esses desejos ficam armazenados em forma de sonhos. Observando pela ótica psíquica, a televisão seria a "permissão" para a expressão inconsciente do id, os desejos reais são exorcizados pelo ego, pela razão, mas são trabalhos por meio da fantasia pelo id.

Na criança a fórmula do escapismo também funciona muito bem. Os 'pequenos' também se entregam ao mundo irreal como forma de equilibrar suas angustias e aborrecimentos.

Para a criança , assim como para o adulto , a mídia é a possibilidade de participar de mundos diferentes, onde se fica entretido e interessado, distraído da realidade. Por determinado tempo a televisão traz conforto, segurança e divertimento. Crianças que levam vidas especialmente difíceis, como as que são vítimas de violência doméstica ou as que têm baixo rendimento na escola, costumam usar a televisão como fonte de esquecimento com mais frequência que as outras. A TV desperta sentimentos relacionados ao prazer de sair de nós mesmos e invadir um universo que não nos pertence, mas nos agrada e envolve. (ROSENBERG, 2008, p.19)

A televisão também serve como companhia, o amigo da criança, visto o tempo em que elas passam sozinhas enquanto seus pais trabalham ou se ocupam dos afazeres domésticos. Nesse sentido é relevante pontuar a posição da mulher do mercado de trabalho, bem como as implicações da ausência e terceirização da família na educação dos seus filhos. Há de se pensar nos novos arranjos familiares.

TELEVISÃO E FAMÍLIA

No artigo publicado pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri MG (Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX, 2012) os professores doutores Hashimoto e Watanabe apontam sobre a evolução histórica da família desde a antiguidade até a chamada pós-modernidade. Os filhos ocupam espaços distintos na família de acordo com o contexto social e econômico da época, sendo assim ela é dividida em três períodos: No primeiro a família é de ordem patriarcal, em que os casamentos eram arranjados e a mulher era do lar e responsável pela educação dos filhos. No segundo período, o casamento é baseado nos laços do amor, há divisão de tarefas pelo casal, a mulher moderna trabalha, pois colabora com o sustento do lar e o Estado também se torna responsável pela educação dos filhos. E por fim, na família pós-moderna, a duração do casamento é enquanto durar o amor e o prazer e as relações efêmeras abrem espaço para as novas composições familiar dificultando a tomada de responsabilidade na relação pais e filhos. As referências dos filhos se enfraquecem enquanto a autoridade a ser ouvida e respeitada. (HASHIMOTO &

WATANABE, 2012)

As mudanças na composição familiar estão estreitamente relacionadas a educação das crianças. Se antes ela era assistida diretamente pela mãe, a mulher moderna e pós- moderna transfere a outros a responsabilidade de cuidar dos seus filhos. Esses passam o período em que não estão na escola na casa de parentes, vizinhos ou sozinhos em casa.

A televisão tornou-se um meio de nortear as relações. Muitas crianças passam horas diante da TV como forma de suprir a falta dos pais como também os acompanham na programação adulta. Por vezes os responsáveis pelas crianças trabalham o dia inteiro e aproveitam o tempo ocioso da noite para aliviarem a tensão frente às novelas e programas de entretenimento limitando o tempo de conversa entre os membros da família. Sendo assim a TV se configura como uma espécie de babá eletrônica. O acompanhamento das crianças durante a programação adulta é uma questão cultural em nossa sociedade. "Por um lado, as crianças de sentem curiosas em relação ao mundo adulto. Por outro os pais estão cansados e querem um período de lazer" (ROSENBERG, 2008, p.142)

Com o aumento da economia é normal que a além da televisão na sala a criança também possua uma no quarto o que limita o controle dos pais em relação ao que a criança assiste

Numa modernidade carregada de mandos e exigências fora do circuito familiar, pais e mães trabalhadores podem ter na televisão um recurso para distrair os filhos em casa enquanto eles estão fora, ou quando retornam exauridos de suas lutas do dia a dia profissional. Assim a TV passa a ser justificada como um meio eficaz. (REZENDE & PACHECO,1998, p. 72)

Nesse sentido o comportamento infantil é afetado pelas referências televisivas que são recebidas indiscrimidamente. É comprovado por meio de estudos que as crianças que assistem programas que possuem ações violentas se tornam mais agressivas. Hoje percebe-se nas escolas que as brincadeiras são marcadas pelas "lutinhas", reproduzidas pelas cenas violentas dos heróis do desenho animado, os brinquedos pedagógicos são transformados em armas e espadas e as "trocas de tiros" são correntes no imaginário das brincadeiras infantis, sobretudo pelos meninos.

A situação é paradoxal, pois se os pais e educadores colocam para a criança que ela precisa resolver os conflitos por meio do diálogo e não pela agressão física ela se depara com o seu herói resolvendo os problemas, mesmo que para "vencer o mal", por meio dos tiros de raio ou lutas intermináveis.

Há ainda estudos que apontam a excessiva exposição das crianças e jovens frente à televisão com ações criminosas quando adulto. Isso porque, segundo a pesquisa realizada na Universidade de Otago (Nova Zelândia), publicada pela revista americana "Pediatrics", edição de fevereiro 2013, e divulgada no site UOL Notícias (extraída dia 19 03 2013) há uma carga grande de emoções negativas e o

isolamento frente à TV provoca comportamentos antissociais e as referências

de certo e errado passam a serem as que são conferidas na televisão. A pesquisa foi realizada com mais de mil jovens nascidos a partir da década de 70; a tendência criminosa se acentua ou minimiza de acordo com a capacidade cognitiva, condição familiar e educação recebida dos pais.

Nesse contexto a televisão pode ser considerada uma ferramenta que deseduca pelo seu alto poder de impacto e excessos na difusão de valores negativos. Além da influência nas relações familiar e no comportamento infantil, a mídia televisiva também se configura uma aliada em potencial no apelo ao consumo. Ao longo da sua história a televisão tem se configurando num meio de comunicação que impõe valores, condutas, dita moda e comportamento.

Infelizmente, temos assistido a um processo de adulteração dos horários da TV, em que os próprios programas infantis hoje existentes nada buscam a não ser formar consumidores infantis, posto que seus apresentadores estão envolvidos na indústria de consumo, sem a mínima preocupação com a cultura do país. (TÁVOLA & PACHECO, 1998, p.49)

Devemos pontuar que na criança os efeitos dessa influência midiática são mais devastador, visto o seu pouco discernimento do que é efetivamente certo ou errado. Além das questões do comportamento agressivo que é desenvolvido com TV a criança é exposta a uma série de produtos que a coloca numa situação de consumidora precoce.

A CRIANÇA CONSUMIDORA E / OU USUÁRIA

"O desejo não deseja satisfação. Pelo contrário, o desejo só deseja o desejo." (Esa Saarinen)

Reconhece-se que a mídia se pauta no direito da livre expressão, na chamada "liberdade de imprensa". Logo, a mesma divulga diversas informações em massa com acesso livre para todos independentes da faixa etária, afetando em particular as crianças.

Nesse sentido, para se definir o que vem a ser a criança usuária ou consumidora, faz-se necessário, em primeiro lugar, diferenciar esses dois conceitos que, segundo Rossi (2007), possui significados distintos.

Por meio de pesquisa no Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa, a definição da palavra usuário aparece como "aquele que tem direito de uso ou usufruto, que faz uso de um bem [...]" e consumidor como "aquele que compra gêneros ou mercadorias para o próprio consumo e não para negócio" (RIOS, 2000, p. 200 e p. 525).

Segundo Rossi (2007), existe um distanciamento entre usuário e consumidor, que no campo da publicidade ainda não é respeitado. Assim, foi extinto o usuário que usufrui, permanecendo somente o usuário consumidor, ou seja, o usuário existente nos dias atuais. Usufrui somente das mercadorias de seu próprio consumo, e, para tê-las, é levado a consumi-las.

Ainda para Rossi (2007), ao passo que nas décadas passadas os anúncios publicitários atingiam os pais, colocando a criança

indiretamente como usuária do produto, hoje é mais visível que os anúncios atingem diretamente as crianças, consumidores em potencial. A criança se incube do apelo e os pais do capital.

Nessa perspectiva, percebe-se que os anúncios dirigidos ao público infanto-juvenil se preocupam em estratégias de como conquistar seus consumidores, no caso, as crianças.

Dessa forma, a autora destaca que na publicidade a criança consumidora foi "criada" por meio das implicações de um duplo deslocamento: inverteu-se a hierarquia estabelecida de pais para filhos e do tempo futuro para o tempo presente.

Atualmente a regra para se conviver em um grupo social é de que, para pertencer a este grupo, o sujeito precisa usar determinado produto, e essa regra pode ser verificada nas propagandas publicitárias que acabam por induzir ao consumo. O público infantil tem se tornado o principal alvo dos publicitários, desde a década de 1980, tendo como referencial a cultura de que se deve ter para ser, fazendo o consumismo se tornar uma prática social. Nesse contexto Camurra (2010, p. 43) expõe:

O processo de consumo permite ao indivíduo identificar-se com os objetos que o leva a diferenciar-se de alguns e parecer-se com outros. Consequentemente ocorre uma discriminação e hierarquização de grupos sociais. Os indivíduos que não possuem condições econômicas para obter, a cada dia, um novo produto lançado, tornam-se excluídos.

No presente estudo, destaca-se a televisão (como grande influenciador, desse consumo infantil), tem sido um poderoso instrumento de comunicação, pois traz ao telespectador às informações prontas com imagens finalizadas e superproduzidas, indo além da imaginação de alguns e influenciando indiretamente seus comportamentos.

Para Dettenborn (2002, p. 37):

A televisão nos conduz a um pensamento impulsivo e pouco reflexivo o que impede as crianças de conviverem mais com grupos de iguais buscando identificação na mídia, assim como a desenvolverem sua percepção a partir de ideias e ideais desenvolvidos e direcionados a promoção de certos produtos fabricados pelas imagens ilusórias.

O autor destaca que a influência causada pela mídia acaba por interferir nos atos, atitudes e na construção da visão de mundo, notadamente nas crianças, as quais têm grande ingenuidade, não percebendo a maldade e a promiscuidade que aparecem nas propagandas televisivas, sendo induzidas por algo ou para algo.

São diversos os canais com programas direcionados a elas, expondo somente propagandas com influência de compras, assim, conclui-se que a criança é o indivíduo principal no consumo familiar.

Portanto, está sendo difícil proteger as crianças dos "bombardeios" de propagandas publicitárias.

Tem-se como referência do abuso midiático sobre as crianças o canal Cartoon Network, que, segundo a pesquisa realizada em 2009 pelo Projeto Criança e Consumo do Instituto Alana-ONG (Organização Não Governamental), exibe 9 h e 50 min de peças

publicitárias por dia, nas quais as crianças assistem a diversas propagandas que influenciam seu consumo, desde telefones celulares, produtos de limpeza, produtos alimentícios a brinquedos.

Além de serem potenciais alvo de consumo, as crianças também são usadas na promoção do mesmo, o que revela seu alto valor econômico, como afirma Marcondes Filho (1988, p. 73):

O fato das crianças aparecerem com maior frequência nas propagandas do que nos conteúdos gerais da mídia é, muito provavelmente, um sinal de que elas possuem um valor econômico e de consumo comparativamente alto na sociedade, como consumidores presentes e futuros e, como vendedores de conceitos e de estratégias de propaganda de produtos, valores e estilos de vida.

Para Montigeneaux (2003 apud BUBNA, 2011, p. 14), pela necessidade de se conquistar o público infantil, o mercado apela para diversos personagens, que utilizam o imaginário para atrair as crianças, pois esse possibilita uma relação entre a marca e a criança.

Lançando mãos desses recursos, as empresas levam as crianças ao consumo inconsciente, pois elas não estão aptas para fazer seus próprios julgamentos.

Segundo Carmona (2002, p. 331), as crianças brasileiras "sempre foram vistas como consumidores pela televisão e, sendo assim, os programas produzidos

para elas estão invariavelmente mais preocupados com os interesses comerciais do que com os aspectos sociais ou educacionais".

A MÍDIA TELEVISIVA E A OBESIDADE INFANTIL

Nos dias atuais, a obesidade pode ser considerada a mais importante desordem nutricional nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Segundo a Organização Mundial da Saúde, ela é considerada uma epidemia global e o maior problema de saúde pública nos Estados Unidos BEE (2003.).

Dados da Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade (ABESO) mostram que 40% da população brasileira apresentam excesso de peso.

O Brasil, um país que historicamente apresentou elevados índices de desnutrição, considerada um dos principais riscos à saúde da sua população, agora sofre com uma "situação contrária", a obesidade.

Há evidências que indicam que assistir televisão estimula a escolha e o consumo alimentar GUEDES (2001).

Segundo GIUGLIANO (2004, p.18):

As crianças tornaram-se menos ativas, incentivadas pelos avanços tecnológicos. Uma relação positiva entre inatividade, como o tempo gasto assistindo à televisão e o aumento da adiposidade em escolares vem sendo observada.

Bee (2003) afirma que nos EUA, a média de horas que uma criança em idade escolar passa diante a um televisor é de 26 (vinte e seis) horas semanais e este estudo sugere que os hábitos alimentares infantis são influenciados pelos anúncios e comerciais que modulam preferências e hábitos por

produtos anunciados, desfavorecendo a escolha por uma alimentação balanceada e variada.

Pesquisa de Almeida (2002) após analisar 432 horas de programação nas três principais redes de televisão do país, concluíram que nas 1395 propagandas veiculadas, 57,8% delas eram sobre alimentos no grupo de óleos, gorduras, doces e açúcares da pirâmide alimentar. O que é mais alarmante, é que frutas e vegetais não foram mencionados se quer uma vez.

Então, como criar hábitos saudáveis em uma criança que normalmente assiste 26 horas semanais de televisão e está exposta assim, a aproximadamente a 48 propagandas de alimentos?

Logo, fica claro que com maior número de chamadas comerciais e por consequência um maior consumo destes alimentos, a quantidade de calorias ingeridas é significantemente grande. Com certeza, dentre estes comerciais, alguns atingem diretamente as crianças, pois atores e/ou desenhos são utilizados para atraírem a atenção dos indivíduos de menor idade e os produtos normalmente são bolachas recheadas, bebidas lácteas e afins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensação de que a televisão brasileira sofre de uma crise generalizada é uma realidade corrente na concepção de muitas pessoas, seja pelo excesso de programas medíocres, ou pela erotização gratuita ou pela fórmula exaustiva e estagnada das novelas. Não é necessário sentar-se em um banco de universidade para perceber que a televisão provoca tédio em uns, a sensação da mesmice e falta de criatividade em outro; não é raro ouvir a expressão que "não há nada que preste para assistir na televisão aberta", especialmente aos finais de semana, quando a maioria das pessoas procura relaxar após uma semana estafante de trabalho.

Como elucidado nesse artigo a televisão é um recurso muito utilizado como escape, fuga de uma realidade maçante e difícil, tanto para os adultos como para as crianças.

Em meio a essa realidade, em que a mídia televisiva influencia diretamente no comportamento infantil incutindo o consumo exacerbado, ações violentas, prejuízo à saúde entre outros aspectos que refletem diretamente nas relações dentro dos muros da escola, pensamos sobre como fica o papel do educador nesse contexto. Será que a escola é capaz de minimizar os efeitos desastrosos da mídia televisiva?

Acreditamos que a família é, sem dúvida, a grande responsável por verificar, analisar e regular o que criança assiste e por quanto tempo assiste determinados programas. A questão não é o acesso à televisão, ela pode ser, sim, uma opção educativa e prazerosa no cotidiano da criança, porém a família deve ser o filtro seletivo das programações, bem como a escola deve ser mais um meio de oferta de uma mídia educativa e não meramente comercial.

Nessa perspectiva os pais devem acompanhar o acesso dos seus filhos a televisão, selecionar os programas adequados, proibir os inadequados, estipular um tempo razoável frente à TV, discutir

sobre determinados temas que os programas abordam e incorporar na rotina das crianças outras formas de entretenimento que não as mídias.

Com a mudança do paradigma familiar as famílias perderam o hábito da conversa, a janta, geralmente a única refeição em que há reunião de todos os membros é acompanha pela televisão. Assim o mundo irreal é mais observado do

que as próprias relações reais que acontecem dentro de casa. O momento em que os pais deveriam saber como foi o dia do filho, saber sobre as atividades realizadas na escola é sobreposto pelos acontecimentos fictícios das telenovelas.

A ação da escola, por sua vez, é limitada frente às diversas concepções familiares a cerca do acesso a TV, no entanto, a escola pode propor alternativas educativas utilizando a televisão. Assim como há programações de adulto e programas que pretendem ser destinados as crianças, mas que nada acrescentam, pelo contrário, deturpam, também existem programas que trabalham valores, incutindo sentimentos de solidariedade, respeito ao próximo, amizade, que abordam conflitos que são resolvidos por meio do diálogo, enfim, reforçam valores positivos.

A escola também pode ser palco das discussões sobre os programas televisivos assistidos em casa bem como uma orientadora junto aos pais ou responsáveis sobre o acesso das crianças a TV, esclarecendo sobre o reflexo de determinados programas no comportamento infantil. É um bom tema que serve como pauta de reunião de pais.

Nesse contexto, mesmo considerando a vulnerabilidade das crianças e a necessidade de uma supervisão familiar no acesso à televisão, a escola é um dos meios de minimizar os prejuízos quando traz à tona a discussão para dentro dos muros da escola e propõe ações pedagógicas utilizando a TV como recurso.



ERIKA COSTA GOMES

Bacharel em Comunicação Social \ Jornalismo, pela Universidade de Santo Amaro (2007); Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Bandeirantes (2008); Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2012); Especialista em Filosofia e Direitos Humanos pela Pontifícia Universidade Católica de Curitiba (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Escola Municipal de Educação Infantil Cora Coralina.

REFERÊNCIAS

ALANA, Instituto. Organização Não Governamental que "luta" contra as propagandas abusivas. Apresentação do Projeto Criança e Consumo e solicitação de esclarecimentos. Disponível em: http://alana.org.br/. Acesso em 10 de outubro de 2018

ALMEIDA, S S. Nascimento. Quantidade e qualidade de produtos alimentícios anunciados na televisão brasileira. São Paulo. 2002.

BARBANTI, V. J. Dicionário de Educação Física e esporte. 2ª ed. Barueri, SP: Manoele, 2003

BEE, H. A .Criança em desenvolvimento. (tradução Mariana Veríssimo Veronese). Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 2003

BUBNA, Graciele Martins. A mídia televisiva e sua influência na obesidade infantil. 2011. Maringá.

CAMURRA, L. O sujeito contemporâneo e a mediação docente na cultura da mídia. 2010. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Maringá- Maringá.

CARMONA, B. A participação da criança na televisão brasileira. São Paulo: Cortez, 2002.

DEBORD, Guy. A Sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.

DETTENBORN, Susan Artus. A influência da mídia no comportamento das crianças. Barbarói, Santa Cruz do Sul, 2002.

GONÇALVES, Tamara Amoroso. A publicidade dirigida a crianças e a forma de valores. São Paulo. DCL 2010.

GIUGLIANO, R. Carneiro. Fatores associados à obesidade em escolares. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 2004.

GUEDES, D. P. Esforços Físicos nos programas de educação física escolar. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo 2001

HASHIMOTO, Francisco & WATANABE, Fatima Itsue. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. Artigo publicado pela Revista Vozes dos Vales da UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri MG: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 02 – Ano I – 10/2012

MARCONDES, Ciro Filho. Televisão: A vida pelo vídeo, São Paulo: Moderna, 1988

MORAN, José Manuel. MASSETO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas, SP, Papirus, 2006

REZENDE, Ana Lucia Magela. PACHECO, Elza Dias (ORG). Televisão, Criança. Imaginário e Educação. Campinas, SP: Papirus, 1998

RIOS, Demerval Ribeiro. Minidicionário da escolar da língua portuguesa. São Paulo: DCL 2000.

ROSENBERG, Bia. A TV que seu filho vê. São Paulo: Panda Books, 2008

ROSSI Eliane Pimenta Braga. A criança consumidora: a genealogia de um fenômeno contemporâneo. 2007 Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação)-Universidade Federal de Uberlândia-Uberlândia.

TAVOLA, Arthur da. PACHECO, Elza Dias (ORG). Televisão, Criança. Imaginário e Educação. Campinas, SP: Papirus, 1998

VANINE, Valéria. Adolescência e Telenovela: uma perspectiva crítica-interpretativa", 1990. Tese de mestrado



A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

RESUMO: Este trabalho tem a finalidade de conhecer a contribuição da didática na formação do professor do ensino superior/ universitário, isso porque, sabemos que a "Didática" é uma disciplina indispensável para a formação de todo educador. Neste trabalho também será abordada qual a contribuição da Psicologia na formação do professor. Também se fará presente neste trabalho às diferentes concepções e relações entre a didática e a formação do professor, buscando perspectivas para a construção de uma escola de maior qualidade e, consequentemente, um processo ensino/aprendizagem mais significativo, pois é neste contexto de relações entre a construção da autonomia na aprendizagem universitária que a Didática ganha força para dimensionar o ensino. Para tanto, será feito um levantamento bibliográfico, realizando a escolha e a exploração de fontes pertinentes ao tema.

Palavras-chave: Didática; Formação do Professor; Ensino-Superior.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema: "A contribuição da didática na formação do professor universitário", se deu pelo fato da didática ser uma matéria indispensável para a formação de todo educador.

Por este motivo, o objetivo principal deste trabalho é conhecer a contribuição da didática na formação do professor do ensino superior.

Sendo assim, os objetivos específicos desta pesquisa são:

a) Pesquisar sobre a didática aplicada na formação do professor de ensino superior;

b) Analisar a contribuição que a didática oferece aos professores,

c) Conhecer a realidade do ensino superior em nosso país.

Neste trabalho também será abordada qual a contribuição da Psicologia na formação do professor.

Esta pesquisa é justificada devido à contribuição da didática na formação do professor do ensino superior ter se tornado, a cada dia, o foco nas discussões sobre educação em nosso país.

Com isso, surgem vários questionamentos que precisam ser respondidos. São eles:

Mas afinal o que vem a ser a Didática? Um campo da Pedagogia que focaliza a atividade do professor? Um método de trabalho em sala de aula? Um campo instrumental da atividade docente? As questões são muitas, como diversas são às definições de Didática, a exemplo de Libâneo (1994), Candau (1991), Godoy (1998), Santana (1989), Morrisa (1972), Castro (1981), Cunha (1998), Garcia (1994), Veiga (1996), os quais tratam do tema sob diferentes pontos de vista, e nos remetem a uma série de outras reflexões presentes no contexto didático-pedagógico.

Para tanto, será feito um levantamento bibliográfico, realizando a escolha e a exploração de fontes pertinentes ao tema.

Por fim, norteada pela pesquisa bibliográfica, serão elaborados, três capítulos:

1- O papel da universidade na formação de professores;

2- A contribuição da didática na formação de professores no ensino superior,

3- Reflexão sobre a didática e sua relação com as tendências pedagógicas.

Também se fará presente neste trabalho às diferentes concepções e relações entre a didática e a formação do professor, buscando perspectivas para a construção de uma escola de maior qualidade e, consequentemente, um processo ensino/aprendizagem mais significativo.

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As interações entre o corpo docente na esfera do campo ensino-aprendizagem nas escolas de Ensino Superior no Brasil vêm se modernizando e se qualificando de acordo às exigências atuais. O aprendizado está evoluindo e seguindo novos rumos no que diz respeito à ciência da educação (Pedagogia) e a arte de ensinar (Didática). A profissão de professor não pode ser vista como um mero passa tempo, visão que

deve ser banida pelas universidades. Pois sabemos que muitos profissionais de outras áreas, propagam que ensinar é simplesmente "passar" conhecimento para outras pessoas o que foi absorvido ao longo de sua vivência.

Por muitos anos prevaleceu nas Universidades a crença de que, para se tornar um bom professor, bastaria apenas ter conhecimentos relativos à matéria que se quer lecionar. A justificativa para essa afirmativa é que o corpo discente das universidades e faculdades, em sua maioria, é constituído por adultos, e por tanto jamais necessitaria de auxílio pedagógico.

Por esta razão, verificamos a falta de preocupação das autoridades educacionais com a preparação dos professores das universidades. Anteriormente, essa preocupação existia, mas só com a preparação de pesquisadores, pois apostavam que eles seriam os melhores em transmitir seus conhecimentos. Em nossa realidade atual, essa justificativa não é mais aceita nas escolas de Ensino Superior.

Atualmente, as universidades exigem um professor que tenha não apenas sólidos conhecimentos na área que pretende lecionar, mas também uma boa didática na área pedagógica que pretende atuar, para que possa tornar o aprendizado mais eficaz. É necessário também que o professor universitário tenha conhecimento de mundo e de como lidar com o ser humano.

Fica evidente que as falhas na formação do professor universitário é resultado da falta de didática. Por isso é que muitos educadores universitários vêm realizando cursos de Didática do Ensino Superior, que são oferecidos em nível de pós-graduação nas universidades.

Portanto, o próximo capítulo mostrará qual é a contribuição da Didática no Ensino Superior, apresentando os métodos de ensino-aprendizagem, apresentados pelos melhores teóricos e pesquisadores no assunto.

A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR/UNIVERSIDADE NA VISÃO DOS TEÓRICOS

Atualmente, muitos estudiosos creem na ideia de que a didática é o estudo do processo de ensino-aprendizagem que ensina formas de organizar e fazer o ensino, uso e aplicação de técnicas e recursos pedagógicos, mostra a postura que o professor deve ter em sala de aula, entre outras.

O que ocorre normalmente é que muitos educadores enfatizam apenas uma dessas temáticas (ou algumas) didáticas e seu sistema de ensino e aprendizagem é norteado em um único seguimento gerando um padrão rígido didático, que infelizmente não enriquece o sistema educativo.

Voltando a falar do conceito de didática, temos Comênio (2006), que é considerado por muitos o "pai da didática", que juntamente com outros pensadores contribuíram com pressupostos significativos, mas como afirma Libâneo (1994) ele foi o primeiro educador a teorizar a didática em sua obra "Didática Magna", a formular as ideias da difusão dos

conhecimentos a todos e criar princípios e regras de ensino.

Comênio (2006) acreditava poder definir um método capaz de ensinar tudo a todos, ou como ele cita em sua obra "a arte de ensinar tudo a todos" e esclarece:

A proa e a popa de nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais: nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimentos, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja mais recolhimentos, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios e mais luz, mais ordem, mais paz, mais tranquilidade. (COMÊNIO apud VEIGA, 2006, p. 18).

Suas ideias eram ousadas para a época, mas podemos notar que Comênio (2006) tinha uma visão diferenciada e futurista de sistema de ensino, na qual sua proposta era buscar um novo meio de ensino e aprendizagem, mesmo com cunhos religiosos, serviam de base para primeira conceituação sobre a didática.

Entre vários teóricos que contribuíram positivamente para a conceituação da didática, encontramos Rousseau (1995), que norteava seus estudos sobre o ensino nos interesses e necessidades imediatas da criança; Pestalozzi (1946) que concede grande relevância ao método intuitivo e a psicologia, baseando suas ideias na educação intelectual; Herbart (2001) que tinha a ideia que o fim da educação é a moralidade atingida por meio da instrução educativa e que deu origem à proposta dos cinco passos formais na educação, sendo a pessoa que teve um grande poder em influenciar a Pedagogia Tradicional.

Outro importante teórico é John Dewey (1859-1952) que recomendava uma didática ativa, educação pela ação, na qual o aluno estava em primeiro plano e o professor em segundo plano.

Maria Montessori (1934) também marcou a história da didática com suas teorias cognitivistas, além das teorias fenomenológicas e interacionistas, fundamentadas na psicologia genética de Piaget (1970), que colaborou para a visão dessa dimensão no processo educativo.

Nosso grande educador Paulo Freire (1984), criador da Pedagogia Libertadora, que pensava e idealizava uma didática baseada no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem em torno de grupos sociais.

Refletindo sobre o contexto histórico que a didática seguiu durante esses anos, notamos que ela fluiu em diferentes rumos de acordo com o modelo econômico do país, suas transformações, interesses políticos e educacionais, influências estrangeiras, modismo, estudos e pesquisas em torno desta área.

REFLEXÃO SOBRE A DIDÁTICA E SUA RELAÇÃO COM AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Após leitura e reflexão sobre alguns textos bibliográficos, ficou claro que no decorrer dos anos, o processo de ensinar e aprender vem se transformando e procurando formas

de melhorar sua qualidade, isso, por parte de alguns educadores e não por parte dos governantes. Costumava-se dizer que "didática é a arte de ensinar". Hoje julgamos mais correto dizer que "didática é a direção do processo ensino-aprendizagem.

As anteriores definições de didática giravam sempre em torno dos termos de ensino e ensinar. Acreditava-se que a finalidade da escola era ensinar. O mestre ensinava: os alunos aprendiam se quisessem ou se pudessem. A grande finalidade do professor era "dar o programa": se, ao fim do ano, o programa estivesse todo dado, o professor tinha cumprido com o seu dever! Hoje, aquilo que olhávamos do ponto de vista do professor, e se chamava ensino, passou a ser encarado do ponto de vista do aluno, recebendo o nome de aprendizagem.

A pesquisa também mostra que entre os elementos que contribuíram para a humanização e desenvolvimento do ser humano, podemos dizer que um de fundamental importância foi o processo de transmissão dos conhecimentos acumulados. O homem se humanizou porque produziu conhecimentos e também porque soube transmiti-los ou demais.

Esse é um motivo relevante e ao longo da história humana, o processo educacional recebeu atenção e foi motivo de pesquisa de estudiosos. Por muito tempo a prática pedagógica se estagnou, e ficou conhecida como escola tradicional.

Surgiram no decorrer dos anos, várias tendências pedagógicas diferentes tais como a: liberal e a tecnicista. Todas elas, para satisfazer o governo, ou seja, para atender suas necessidades políticas.

Hoje nenhuma dessas tendências e correntes se mantém sozinha ou isoladamente na prática pedagógica. O que observarmos na prática das escolas e dos professores é a mistura de todas elas. Essas tendências se apresentam nas práticas pedagógicas misturadas formando o que é nosso sistema educacional. Misturando-se de forma dialética, na qual cada um recolhe aquilo que lhe parece conveniente e procura melhorar o ensino aprendizagem no país.

Percebemos assim que a história da educação é relevante não só para se ter conhecimento, mas também para comparar e modificar os erros do passado. Por isso, é importante conhecer quais são as tendências pedagógicas e quais contribuições elas trazem ao processo ensino-aprendizagem.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Ao longo dos anos foram criadas algumas tendências pedagógicas tentando melhorar o processo ensino/aprendizagem em nosso país. Essas tendências são divididas em liberais e progressistas.

A pedagogia liberal prega que a escola deve preparar os alunos para desempenhar papéis sociais, conforme seus dons para exercer alguma profissão. Entretanto, o indivíduo deve adaptar-se aos valores e normas da sociedade. No entanto as diferenças entre as classes sociais não são questionadas, pois essa escola não leva em consideração as desigualdades sociais.

Existem quatro tendências pedagógicas liberais:

- Tradicional: Nesse modelo de ensino as matérias escolares não condizem com a realidade social e da capacidade cognitiva dos alunos. Apenas o professor tem razão no que transmite aos alunos. O aluno não pode contestar o conteúdo transmitido pelo professor. O método é baseado na memorização, o que contribui para uma aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva.

- Renovada: Nesse modelo a educação escolar pretende levar o aluno a aprender e construir conhecimento, considerando as fases do seu desenvolvimento. As matérias escolares vão de encontro aos interesses e condições de raciocínio do aluno. O método utilizado tem como característica os experimentos e as pesquisas. O professor deixa de ser o conhecedor absoluto e passa a flexibilizar as aulas, dando assim oportunidade ao aluno de pesquisar e expor sua opinião sobre o assunto estudado. O professor passa a respeitar a opinião do aluno e busca com ele a melhor maneira de transmitir o conhecimento.

- Renovada não-diretiva: Nesse modelo de educação, o desenvolvimento da personalidade do aluno é colocado em primeiro lugar. As matérias escolares passam a ter significação pessoal, buscando os interesses e motivação do aluno. Ressaltam importância dos trabalhos em grupos e são inseridas matérias extracurriculares que auxiliam a formação pessoal dos alunos. A afetividade marca a relação professor-aluno.

Tecnicista: Nesse modelo o que se enfatiza é a profissionalização do aluno para integrá-lo ao mercado de trabalho. As matérias que tem maior peso de estudo são as objetivas e neutras. O professor transmite a matéria, enquanto o aluno recebe as informações. O professor tem uma relação interpessoal e de profissionalismo com o aluno.

Em contrapartida, as tendências pedagógicas progressistas conseguem ver de forma crítica a realidade social, possibilitando assim, a compreensão da realidade histórico-social, assumindo um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo.

As tendências pedagógicas progressistas são divididas em três:

- Libertadora: Nesse modelo de educação o objetivo do ensino é conscientizar para modificar a realidade. As matérias são extraídas e problematizadas em grupos, a partir da pratica social e vivências diárias dos alunos. A relação do professor com o aluno é de igual para igual e ambos fazem parte do processo ensino/aprendizagem.

- Libertaria: Nesse modelo de ensino, a escola pratica a democracia e consciência política , pois acredita que ambas resultam em conquistas sociais. As matérias são voltadas lutas sociais e a metodologia usada é sempre atividades em grupo. O professor apenas orienta o grupo sem impor suas ideias e convicções.

- Crítico-social dos conteúdos: Nesse modelo de ensino a escola deve levar o aluno a se apropriar criticamente do conhecimento cientifico e universal, e lutar ativamente pelos seus ideais. O método usado é o dialético, no qual os alunos confrontam suas ideias com o conteúdo transmitido na escola. O educando participa com suas experiências e o professor com sua visão da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos assim concluir que todo professor educacional, inclusive o de Ensino Superior/ Universitário, deve estar pautado em uma boa didática para ensinar com qualidade. Pois sabemos que ela está intimamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem.

É por meio da didática, que o educador adquire meios de organizar o ensino, usar e aplicar técnicas e recursos pedagógicos, controlar e a avaliar a aprendizagem, também de adquirir postura como professor e ter objetivos políticos/ pedagógicos e críticos sobre o ensino.

Em conclusão, podemos citar o significado que o dicionário nos traz sobre a palavra didática que é “a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem”.

Em concordância com essa definição, essa técnica deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, afinal um educador que tem compromisso com a educação de qualidade, deve refletir e procurar técnicas eficazes e inovadoras de ensino.

Portanto, a formação de qualidade do professor universitário e a contribuição de se conhecer uma boa didática no processo ensino aprendizagem se tornam indispensável para uma educação de qualidade.



EDUARDO CIRIACO PAZ

Graduação em Matemática pela Universidade Camilo Castelo Branco (2004); Professor de Matemática: Rede Municipal de Ensino na EMEF Jardim Bartira e Rede Estadual de Ensino na EE Sebastião Farias Zimbres.

REFERÊNCIAS

CANDAU, M. V. A didática em questão. 9ª edição. Petrópolis, Editora Vozes, 1991.

CASTRO, A. D. A trajetória histórica da didática. São Paulo: FDE, 1981.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey: uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula. 2ª Ed. Petrópolis: Edit. Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GARCIA, Maria Manuela. A Didática do ensino superior. Campinas, editora: Papirus, 1994.

GODOY, Arilda Schmidt. A Didática para o ensino superior. São Paulo, editora: Iglu, 1988.

HERBART, J. F. Esboço de Lições Pedagógicas. In ROSA, Maria da Glória de. A História da Educação através dos textos. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, editora: Cortez, 1994.

MONTESSORI, Maria. Antropología Pedagógica. Barcelona, Casa Editorial Araluce, 1934.

MORRISA, W. O ensino superior: teoria e prática. Rio de janeiro, editora: Zahar, 1972.

PESTALOZZI, J.H. Antologia de Pestalozzi. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PIAGET, J. Epistemologia Genética. Petrópolis: Vozes, 1970

PIMENTA, Selma Garrido. Professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, 2002.

ROUSSEAU, J.J. Emílio. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTANNA, I. M. Didática: aprender a ensinar. São Paulo: Loyola, 1989.

SILVA, Delcio Barros Da. As Principais Tendências Pedagógicas na Prática Escolar Brasileira e Seus Pressupostos de Aprendizagem disponível em: Tendências Pedagógicas na Prática Escolar: - UFSM coral.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm> Acesso 19 set 2018.

VEIGA, I. P. Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.



A NEUROCIÊNCIA PERANTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: Perceber as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e trabalhar de modo apropriado sobre esses fatores é um meio para que aconteça a aprendizagem significativa. Oportunizar para que o aluno consiga superar essa questão, na maioria das vezes causados por déficits físicos, afetivos ou cognitivos, representa o objetivo, a finalidade de vários profissionais que acreditam na construção e na superação que pode ser proporcionada pelo sistema educacional. O artigo tem como principal objetivo verificar a contribuição da neurociência diante das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Para atender o objetivo proposto procedeu-se com pesquisa bibliográfica ancorado em materiais que já se tornaram públicos. Diante do material estudado considera-se que a neurociência pode contribuir significativamente na reflexão sobre estratégias e métodos em relação ao processo de alfabetização, sobretudo em se tratando das dificuldades de aprendizagem. Conclui-se que a neurociência colabora para compreender os processos neurocerebrais que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, além disso, participa no entendimento de que cada indivíduo é único, com uma identidade e significado singular e esclarece sobre as estruturas neuronormais que sustentam as ações motoras ou perspectivas necessárias para a aquisição do conhecimento.

Palavras-chave: Neurociência; Ler; Escrever; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que o cérebro é o grande responsável pela consciência e cognição humana, a neurociência está revolucionando o campo das ciências com novas descobertas e grandes avanços. Entretanto, ao fazer uma análise histórica sobre o cérebro é possível observar que esse passou por diferentes interpretações cientificas e algumas dessas se esbarraram em questões religiosas, tendo em vista que em alguns momentos da história as teorias para serem aceitas e difundidas deveriam ser bem vistas e aprovadas pela igreja.

Ao abordar a neurociência é importante compreende-la como o conjunto de conhecimentos ou estudo de conhecimentos relacionados ao sistema nervoso. Cada vez mais, estudos apresentam que a neurociência pode contribuir de maneira significativa para o processo de aprendizagem consolidado e não somente memorizado, o que é bastante comum nos dias de hoje.

Numa perspectiva de inclusão, a neurociência volta seu olhar para a maneira como o indivíduo aprende. Num contexto neurobiológico da aprendizagem é possível dizer que, quando determinados estímulos ativam uma área cortical, outras áreas também são modificadas, pois o cérebro não funciona por meio de regiões isoladas. Assim, por reconhecer a importância da neurociência diante das dificuldades de aprendizagem cabe ao educador repensar e agir de modo rápido em relação aos planejamentos educacionais, pois o cérebro possui diferentes circuitos no processo de aprendizagem.

A questão das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização vem sendo um assunto bastante discutido e preocupante, seus motivos podem estar associados a fatores externos aos sujeitos ou inerentes aos mesmos, decorrendo de fatores adversos à aprendizagem coma a deficiência sensorial, baixo poder socioeconômico, abandono escolar, problemas neurológicos e cognitivos. Diante disso, estudar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização para compreender seu conceito ou para elaborar meios de intervenção se mostra um desafio, o qual começa a ser percebido ao pesquisar a sua definição.

Entretanto, embora a dificuldade escolar esteja associada a múltiplos fatores, são sustentadas pela tríade: família, escola e sociedade e, a maneira como estes sistemas, sobretudo a família, lida com essas dificuldades, terá um importante papel na resolução e evolução desses problemas. É possível observar que o assunto se mostra complexo devido diversos fatores, dentre os quais pode-se citar, a variedade de conceitos, a utilização de diferentes termos para definição e designação do assunto e a ausência de um único conceito sobre as dificuldades de aprendizagem.

Quando discuti a questão da aprendizagem, compreende-se que o cérebro é base nesse processo e, que quanto mais estímulos forem oferecidos, mais haverá a transformação biológica na comunicação entre os neurônios, assim formando uma rede de interligação, as quais podem ser evocadas e retomadas com

facilidade e rapidez. Vale lembrar que todas as áreas estão envolvidas nesse processo, sendo assim, perceber as dificuldades escolares e trabalhar de maneira apropriada sobre as mesmas, é um meio para que aconteça a aprendizagem significativa. Neste contexto, o artigo se detém na seguinte questão: Qual a contribuição da neurociência diante das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização?

Justifica-se a escolha do tema por considerar que a neurociência, diante das dificuldades de aprendizagem, encontra obstáculos no desenvolvimento de seu trabalho, o qual muitas vezes resulta da falta de uma base identitária profissional sólida, ou de uma formação direcionada para a área e da falta de clareza sobre a contribuição dessa ciência no contexto educacional. Desse modo, discutir sobre esse assunto se torna importante em razão da necessidade de refletir sobre os aspectos do processo de alfabetização das crianças com dificuldade de aprendizagem na perspectiva da neurociência, para que possa trazer contribuições às práticas pedagógicas dos professores.

O artigo tem como objetivo geral verificar qual a contribuição da neurociência diante das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Para tanto tem os seguintes objetivos específicos: compreender o processo de alfabetização; estudar a importância da leitura e da escrita e; conhecer por meio da literatura as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos no processo de alfabetização.

Para análise dos dados procedeu-se com técnica qualitativa por meio de consulta bibliográfica, a qual realizou uma busca na base de dados Scielo, Educ@ e CAPES e livros publicados. A coleta de dados não contemplou um período específico, devido ser um assunto ainda em construção na literatura. Os critérios utilizados foram artigos originais, completos, no idioma português, disponíveis nas bases selecionadas e livros no idioma português. Foram descartados estudos que não contemplassem o objetivo do trabalho em questão e artigos e livros e língua estrangeira.

Por fim foram expostas algumas considerações sobre o assunto estudado, como também apresentado às referências que possibilitaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Entretanto, é necessário ter em mente que esse assunto está distante de ser esgotado nessa pesquisa, visto que a colaboração aqui exposta é no sentido de oferecer material para estudos futuros, assim como colaborar para esclarecer aos profissionais da Neurociência e áreas correlatas sobre a contribuição dessa área diante das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

COMPREENDENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

No contexto histórico o conceito de alfabetização se identificou com o processo de ensino e aprendizagem da escrita e do sistema alfabético, o que em linhas gerais significa que o ato de ler codifica os sinais gráficos, os transformando em sons e, a ação de escrever consiste em codificar os sons da fala e transformar em sinais gráficos. Ressalta-

se que a aprendizagem da escrita vai muito além da simples aquisição de um código, uma vez que envolvem aprendizagens conceituais, essas aprendizagens são elaboradas e reelaboradas pelo aprendiz, que tenta tomar uma série de decisões conceituais sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita alfabética (MORTATTI, 2010).

A noção de que a escrita representa as partes sonoras das palavras ainda não é construída pelo aprendiz de imediato, as palavras variam quanto ao número e ao repertório delas e às posições que estas ocupam dentro das palavras. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que tem um repertório finito e que são diferentes de outros símbolos, as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas, embora uma letra assuma formatos variados (FRANCIOLI, 2010).

A partir da década de 1980 o conceito de alfabetização, com as atribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, o conceito de alfabetização foi ampliado. Deste modo, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondência entre codificação e decodificação, mas se caracterizando por um processo ativo, por meio do qual, a criança desde seus primeiros contatos com a escrita construiria e reconstruiria hipóteses sobre o funcionamento e a natureza da língua escrita, compreendida como um sistema de representação (FRANCIOLI, 2010).

Observa-se que a alfabetização é um processo no qual o sujeito assimila o aprendizado do alfabeto e o seu uso como código de comunicação vai além da decodificação e codificação da ação de ler, mas na capacidade de criticar, compreender, interpretar e produzir conhecimento. Além disso, na medida que em que vai além do código escrito, o conceito de alfabetização passa a ter um significado mais abrangente, pois enquanto prática discursiva proporciona uma crítica leitura da realidade (PEREIRA, 2013).

Deste modo, é possível observar que a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois, o homem, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo. Neste contexto, entende-se que alfabetização é um processo específico e fundamental de apropriação do sistema da escrita, a conquista dos princípios ortográficos e alfabéticos possibilitam aos indivíduos a leitura e a escrita com autonomia (PEREIRA, 2013).

O processo de alfabetização inicia quando as crianças adquirem os primeiros signos da fala, ou seja, aprende a falar, entre 1 ano e meio a 2 anos. Entretanto, isso não quer dizer que a alfabetização vai ser estruturada e efetivada neste período, pois o início da alfabetização é datado nesse período graças a alfabetização precisar da linguagem. Por outro lado, considerando o ambiente escolar, a sala de aula esse processo acontece a partir do primeiro contato da criança com a escola, portanto, a alfabetização começa com a interação com outras crianças, outros adultos ou com outras diferenças que este ambiente social pressupõe (SEBRA; DIAS, 2011).

Ressalta-se que a alfabetização gráfica

começa quando o professor assume a condição de escriba, e registra no quadro todo e qualquer desejo que a criança apresenta em relação ao universo da leitura e da escrita. A alfabetização tem seu foco enfatizado na apropriação do sistema de escrita ortográfica, assim como o desenvolvimento de capacidades cognitivas e motoras pertinentes a esse processo (BATISTA et al, 2005).

É importante deixar claro que não existe uma idade correta para o processo de alfabetização, pois o ser humano começa a ser alfabetizado a partir do momento que reconhece os signos linguísticos, ou que se tem habilidades para tal questão, porém o processo de alfabetização não se resume em habilidades. É preciso saber pegar o lápis, traçar letras, compor sílabas e palavras, bem como, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas são capacidades que devem ser desenvolvidas logo no início do processo de alfabetização (BATISTA et al, 2005).

Essas capacidades poderão ser o foco de atividades específicas, assumindo a dimensão de treinamento de habilidades ou de raciocínio deliberado, voltado para a compreensão dos princípios que regem o sistema de escrita da língua portuguesa. Mas as primeiras experiências de escrita das crianças não precisam se limitar a exercícios grafo-motores ou a atividades controladas de reproduzir escritos e preencher lacunas. Mesmo na realização desses pequenos trabalhos, é possível atribuir alguma função e algum sentido às práticas de escrita na sala de aula. (BATISTA et al, 2005. p.77).

Na escola inicia-se o processo de alfabetização com letras em caixa alta; e assim que a criança reconhece todos os sons e todos os traços das letras separadas e nas suas famílias silábicas, desaparece a caixa alta e entra a letra cursiva. Salienta-se que uma dificuldade vivida na alfabetização é quando o professor resume a alfabetização no processo de desenvolver a escrita, dando mais importância ao traço da escrita do que ao processo cognitivo (SEBRAS; DIAS, 2011).

Entretanto, observa-se que as práticas como copiar o próprio nome, distinguir e aprender a traçar as letras e memorizar a ordem alfabética são atividades que envolvem, simultaneamente, aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento, porque requerem habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras e na disposição do escrito do papel e suscitam questões sobre a grafia das palavras (FRANCIOLI, 2010).

Independentemente da idade em que o aluno chegou a escola, o processo sempre começa com o professor sendo escriba da criança. É importante que o professor tenha a capacidade de transformar o dia-a-dia da criança na oportunidade de questionamentos de escrita. Então, é possível compreender que a alfabetização é a junção de dois processos; um gráfico que é a aquisição do desenvolvimento do traço por parte da criança e um segundo momento que é a percepção linguística da junção de todos esses signos (FRANCIOLI, 2010).

LER E ESCREVER: PILARES PARA O CONHECIMENTO

Falar em crescimento individual, automaticamente nos remete ao pensamento que tange na preparação do aluno para a vida, no entanto, esse assunto possui uma amplitude que vai além das bases curriculares. As habilidades de linguagem que se caracterizam pela interdependência da oralidade, da audição, leitura e escrita deve ser trabalhado na escola num processo minucioso e planejado, pois é na relação emissor e receptor que acontecem fatos importantes na vida do aluno e do professor (MARTINS, 2002).

Observa-se que por meio da escrita ocorre grande parte dos ensinamentos disciplinares. Ao escrever e praticar leitura de textos o aluno implica o domínio de capacidades que envolvem não apenas o conhecimento textual e linguístico, mas sim um sentido pleno associado ao valor, a beleza, a verdade, etc. Assim, quando ao aluno pratica a escrita, acontece uma oscilação de tempo entre o seu pensamento e a sua expressão escrita, daí a necessidade de o professor acentuar o envolvimento com a situação para fixar na memória o discurso pensado (BAKHTIN, 2010).

No tocante desse tema observa-se que, as atividades que envolvem o processo ensino aprendizagem da língua materna devem ser vistas não como uma proposta individual, com um fim em si mesmo, mas sim, como um instrumento básico de comunicação, como fator determinante no ensino. “O ato de comunicação necessita de um canal que, utilizando-se de material simbólico, transmite informação de um emissor a um receptor. A informação precisa ser corporificada em algo” (SANTAELLA, 2002, p.148).

A leitura e a escrita, como objetos culturais do conhecimento, são também adquiridas por um processo de autoconstrução no confronto e na interação da criança com seu espaço. A concepção estruturalista centra o ensino de língua em listagens de palavras destinadas à memorização, em exercícios repetitivos, em pontos de gramática, concebendo a linguagem como um código a ser treinado e um comportamento a ser medido, através da contagem de erros (FERRERO, 2008).

“Os educadores contribuem para a organização do sistema nervoso do aprendiz e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida. E essa é uma tarefa de grande responsabilidade” (COSENZA; GUERRA, 2011, p.7). Considerando, o momento da enunciação como um momento de interação, faz-se necessário repensar a educação como um todo, ou seja, a construção de uma escola que dê espaço para que todos optem, manifestem opinião com relação aos acontecimentos do dia-a-dia, bem como se posicionem frente às questões que o bairro, a cidade, o país e o planeta enfrentam.

Ressalta-se que a leitura é um processo que vai se definindo progressivamente a partir da interação entre o texto e o leitor. Sendo assim, não é possível influenciar de modo direto e produzir transformações em um organismo absorto, só é possível educar a si próprio, ou seja, modificar as reações naturais por meio da própria experiência. Nesse processo, o professor, enquanto orientador, vai definindo

tarefas progressivamente mais complexas e, aos poucos, a criança vai fazendo as retomadas necessárias para compreender o texto (VYGOTSKY, 2010).

A leitura não é um ato solitário, mas sim a interação entre leitor, texto e autor e suas especificações, ou seja, o que cada aluno traz em sua bagagem. Aqui, o leitor é sujeito e ao ler estabelece um diálogo com o mundo que o texto traz via autor. O processo de leitura não consiste em decifrar, é atribuir significados a partir de um texto e "conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela" (ZILBERMAN; SILVA, 2004, p. 59).

É importante observar que o a leitura e a escrita possibilitam a emancipação do ser humano servindo de respaldo para a luta contra toda e qualquer injustiça social. O ensino da leitura e da escrita, sobretudo na nas séries iniciais é um dos muitos problemas enfrentados pelos professores nas salas de aula, pois uma grande parte dos alunos que saem desse estágio apenas decodificam o que leem, não sendo, portanto, capazes de inferir, de interpretar, de julgar, enfim de abstrair o conteúdo de um texto lido (MARTINS, 2002).

As dificuldades de aprendizagem são algo heterogêneos, o qual supõe significativos problemas na conquista da aprendizagem da leitura e da escrita. Um dos métodos simples de fornecer informações não-visuais a uma criança é familiarizar a mesma com uma história antes de lê-la. Devemos nos lembrar que a tarefa é aprender a ler e para ser um bom leitor é necessário fazer um uso otimizado de tudo aquilo que já sabe (VYGOTSKY, 2010).

O conhecimento das letras pode ajudar uma criança a identificar palavras e o conhecimento das palavras pode favorecer o das frases. Mas é bom lembrar que as letras e palavras serão mais facilmente aprendidas se estiverem dentro de frases com sentido. Sendo assim, pedir a uma criança que identifique letras ou palavras de forma isolada dificulta o processo de leitura, pois o número de incertezas está maximizado (BARROS, 2008).

Com o leitor deve gerar uma previsão sobre o que vai ler por meio das estratégias que emprega, o risco de errar é um componente do processo da leitura. Prova desse fato é que os erros mais frequentes das crianças têm muitas semelhanças com os cometidos por leitores fluentes, quando o significado é oque está sendo visado (CARVALHO, 2000).

A motivação e a influência do espaço pedagógico e familiar é essencial para a ampliação do conhecimento e em práticas para enriquecer, dinamizar e conscientizar as ações, com a importância da realização da formação de leitores ativos, comunicativos, participantes que constroem o sentido e habilidade, que a leitura percorre por diferentes caminhos, o ler para saber, para compreender e refletir, para sensibilizar e para sonhar (CARVALHO, 2000).

A escola, ao compreender a importância da leitura, em sua totalidade e amplitude que produz e dá sentidos ao aluno, a leitura se torna um processo natural para as crianças.

Acreditando na possibilidade da criança ser leitora o professor passa a ser apenas o mediador para que tal feito aconteça. Ressalta-se que a leitura não consiste apenas na apropriação do ato de ler e escrever; ela envolve o domínio de um conjunto de práticas culturais que desencadeia uma compreensão do espaço diferente daquele que não tem acesso à leitura (SOARES, 2002).

O ato de ler tem em si um papel tão importante e significativo que pode-se dizer que cria novas identidades, novas formas de inserção social e novas maneiras de pensar e agir. Além disso, a leitura e a escrita interagem e mantêm com o outro e com o mundo diferentes meios de interação, atitudes, competências discursivos e cognitivos que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada (SOARES, 2002).

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Este é um assunto bastante discutido na educação notadamente enfatizando as séries iniciais. A dificuldade na aprendizagem é considerada como um grupo heterogêneos de transtornos que afeta as crianças, os jovens e os adultos, o qual se divide em três etapas: etapa de fundação, etapa de primeiros anos, etapa de projeção (WEISS, 2014).

A etapa de fundação engloba a fase anterior a fundação oficial do universo das dificuldades de aprendizagem, sendo o período anterior aos anos cinquenta, em que até meados desta data não existia estudos acerca das dificuldades de aprendizagem, menos ainda um conceito definido sobre a questão. Já a etapa de primeiros anos fora registrada as primeiras ocorrências sobre dificuldades de aprendizagem, período em que o psicólogo Samuel Kirk, precisamente em 1963, deu início a estudos com crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem escolar mesmo não apresentando problemas físicos ou mental (WEISS, 2014).

A etapa de projeção, terceira e última etapa, consiste na evolução dos estudos no entorno da dificuldade de aprendizagem, teve início na década de 1990, momento histórico e de grande repercussão da Conferência de Jounthien (Espanha1990), que ocorreu em Salamanca em 1994, o qual teve como foco a educação com qualidade, e a educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais (WEISS, 2014)

A dificuldade em aprender está relacionada em vários fatores, podendo se manifestar de diversas maneiras. Diante disso, é importante observar que cada característica infantil possui sua particularidade, porém interligados podem levar a criança ao fiasco escolar. O fenômeno das dificuldades de aprendizagem não se refere a único distúrbio, mas sim a uma gama ampla de questões problemas que podem afetar de maneira direta o desempenho acadêmico (SMITH; STRICK, 2012).

Torna-se relevante considerar que dificilmente a dificuldade de aprendizagem pode ser atribuída a uma causa única, pois diferentes aspectos podem danificar o sistema cerebral e além disso, os problemas psicológicos das crianças com

dificuldade de aprendizagem tendem a ser complicados, os quais envolvem questões familiares, escolares, além de questões como temperamentos e estilos na aprendizagem (SMITH; STRICK, 2012).

Sendo assim, a dificuldade na aprendizagem pode ser definida como algo heterogêneo que pode acontecer no decorrer da vida de qualquer sujeito e, não há uma definição com exatidão da problemática. Essa questão também está relacionada ao fracasso escolar e o mesmo se atribui a vários fatores que tendem a dificultar o processo de aprendizagem (BRENELLI; DELL'AGLI, 2010).

Os eixos de definições para dificuldades de aprendizagem são extensos e variam conforme o referencial teórico que cada autor utiliza para desenvolver sua pesquisa. Entretanto, as definições existentes norteiam e embasam os encaminhamentos dados para abortar o problema desde o diagnóstico até a realização de intervenção quando necessário (BRENELLI; DELL'AGLI, 2010).

Os alunos podem desenvolver as dificuldades de aprendizagem em diferentes mecanismos, como na escrita, na leitura, na matemática e outras matérias da grade curricular que podem ocorrer junto simultâneo ou individual em diferentes níveis. Além da gama de dificuldade apresentada, as que mais interferem nas dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam pode estar na proposta pedagógica, na metodologia de ensino e no ambiente em sala de aula. Esse assunto não se relaciona apenas nas definições que permitem um parecer mais preciso, mas também na atuação, como despreparo dos profissionais da área, espaço pedagógico superlotado, e a priorização do ensino tradicional (BRENELLI; DELL'AGLI, 2010).

Ressalta-se que os sujeitos que apresentam dificuldade na aprendizagem estão mais propensos a deixar os estudos, e também apresentam um risco maior para abuso de substancias, atividades ilícitas ou até mesmo o suicídio. Entretanto, se não houver os cuidados necessários ao adotar a metodologia de ensino estes alunos com dificuldades serão adultos frustrados com possibilidades de abandono dos estudos e propensos a não acreditarem no próprio potencial fundamentam os autores (BRENELLI; DELL'AGLI, 2010).

CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PERANTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Em um primeiro momento, a expressividade que causa o termo neurociência em relação e educação, pode expressar estranheza e desconforto por serem campos aparentemente bem diferentes. Os julgamentos e as interpretações são vagos e divergentes, mas a complexidade do assunto não pode ser entendida sem o devido esforço de se debruçar na investigação da mesma (SOUZA, 2018).

Esse tema não é uma simples tendência, porém acompanha a evolução do provimento científico de forma natural, capaz de depreender, vincular e articular disciplinas que acompanham um segmento de objetivos

compartilhados. O mesmo procedimento ocorre na educação em que há interesse pela busca da alfabetização, da aprendizagem, da leitura e escrita e do conhecimento orientados na atuação e formação de sujeitos conscientes e pensantes críticos (SOUZA; GOMES, 2015).

Nesse sentido, devido aos avanços e descobertas da Neurociência, permite-se a compreensão de novas aprendizagens, assim ofertando subsídios para o ensino. A Neurociência inclui ciências naturais que possuem princípios que buscam compreender a estrutura e o funcionamento cerebral, dessa forma apresenta a cientificidade para se trabalhar com diferentes cérebros. Conhecer o funcionamento cerebral desse alunado é extremamente importante para uma prática pedagógica que funcione (SOUZA; GOMES, 2015, p. 106).

Neste contexto a neurociência se mostra incontestável de interdisciplinaridade sobre as ciências de biologia, psicologia e neurologia que constrói e propaga no conhecimento do cérebro, assim contemplando sai fisiologia e anatomia, como também busca evidenciar e interpretar nas suas complexas estruturas, os estímulos e efeitos sobre o comportamento e interferências nas vivências e experiências das pessoas (SOUZA, 2018).

A aproximação da neurociência com a educação se faz dentro dessas pertinentes e particulares descrições, pois o processo de aprendizagem acontece por meio dessas complexas redes cerebrais, em que o processamento das informações, além de fatores que podem influir sobre essas condições. Neste sentido observa-se que a neurociência constitui-se como a ciência de cérebro e a educação como ciência da aprendizagem e do ensino e ambas têm uma relação proximal, pois o cérebro apresenta grande significado no processo de aprendizagem, assim como a aprendizagem é um campo de interesse do cérebro (SOUZA, 2018).

"Na educação, a Neurociência busca entender como o cérebro aprende e como o mesmo se comporta no processo de aprendizagem, são definidos métodos para identificar como os estímulos do aprendizado podem chegar neste órgão central (SOUSA; ALVES, 2017, p. 321). Deste modo, a aproximação entre a pedagogia e a neurociência é uma contribuição de grande valia para o professor alfabetizador. A esse profissional cabe alimentar-se das informações que aparecem, buscando meios, fontes seguras e não acreditar na existência de fórmulas para o contexto escolar criadas sem fundamentos científicos.

A neurociência apresenta que o desenvolvimento do cérebro acontece da integração entre o meio social e o corpo, portanto, o professor precisa potencializar essa integração. Ressalta-se que aprender não consiste apenas na memorização de informações, pois é preciso saber relacioná-la, ressignificá-la e refletir sobre a mesma. Então é tarefa do professor apresentar bons eixos de sustentação para que o aluno aprenda os conteúdos e os fixe na memória, além disso, é importante oportunizar para que o aluno construa sentido sobre aquilo que está conhecendo em sala de aula (SOUSA; ALVES, 2017).

A Neurociência proporciona para os educadores novas estratégias de ensino e aprendizagem. Sendo assim, quando os estudantes são estimulados e valorizados em sala de aula por meio de um método dinâmico e prazeroso, surgem alterações na quantidade e qualidade de conexões sinápticas, resultando em um processo cerebral positivo, que aumenta as suas possibilidades de resultados eficazes (SOUSA; ALVES, 2017, p. 327).

Oportunizar uma aprendizagem de qualidade ao aluno não é uma questão que depende somente do professor, pois é fundamental para um sistema educacional que busca ajudar a criança a perceber sua individualidade, o tornando responsável pelo ato de aprender, proporcionar uma otimização de suas habilidades, facilitar a aprendizagem. Observa-se que nas últimas décadas, as dificuldades de aprendizagem têm se tornado um desafio no espaço pedagógico (MEDEIROS; BEZERRA, 2015).

É significativo o número de alunos com prejuízos no contexto escolar e que precisam desenvolver meios e estratégicas para lidar com dificuldades no processo de aprendizagem comportamento e emocional para uma vida mais equilibrada, feliz e com qualidade. Com a neurociência é possível criar métodos que leve o aluno desinteressado, com problemas comportamentais e emocionais a terem uma visão nos conteúdos desenvolvidos e trabalhados em sala de aula (MEDEIROS; BEZERRA, 2015).

Entretanto, é necessário que o professor tenha em mente que a criança que tem dificuldade de aprendizagem, não terá problemas em uma única função, mas em várias outras, por isso a necessidade de compreender como o cérebro desse aluno processa as informações que o professor transmite. Somente por meio de conhecimento básicos e aplica-los a sua prática docente diariamente, para que assim possa compreender como ocorre o processo de aprendizagem do aluno que apresenta falhas nesse processo (MACEDO; BRESSAN, 2016).

O professor, tendo esse conhecimento, deixará de rotular o aluno e fazer as intervenções educacionais necessárias e fundamentais que irão estimular as áreas afetadas, dentre outras áreas do cérebro e, consequentemente a criança apresentará uma melhora no seu processo de aprendizagem na alfabetização (MACEDO; BRESSAN, 2016).

A aprendizagem tem muito de algo que ocorre de fora para dentro, que é pautado na referência do outro. Na visão de Piaget, a aprendizagem está associada ao que fazemos, ao exercício de nossos esquemas, de nossas ações. São os nossos modos de raciocinar que vão, pouco a pouco, definindo a aprendizagem (MACEDO; BRESSAN, 2016, p. 14).

As dificuldades de aprendizagem podem apresentar causas de ordem biológicas, neurológicas ou hereditárias, a partir de fatores ambientais como a influência familiar, escolar e social, em que a cultura influência de maneira direta e consequentemente pode estar associada a esse problema. Além disso, essa questão ocorre por meio de fatores extrínsecos ao sujeito, isto é, o processo

de aquisição do conhecimento recebe interferência do meio ao qual o aluno está inserido (MACEDO; BRESSAN, 2016).

Neste sentido, é possível sintetizar em cinco assuntos o enfoque ecológico conforme ilustrado no quadro 1.

Quadro 1 – Enfoque ecológico associado ao ensino e aprendizagem

Enfoques ecológicos	Descrição
Interação Social	O professor sendo mediador do processo de aprendizagem;
Reflexão e resposta pessoal	O aluno se encontra de modo ativo no processo, o que culmina em questões pessoais, como estimulo e motivação;
Integração	Todos os fatores que influenciam na aquisição do conhecimento se encontram de modo harmônico, integrados;
Transformação e crescimento	Desenvolvimento adquirido como a aprendizagem;
Globalização ecológica, equilíbrio e ajuste	Processo em que a cultura, a família e o meio social se encontram em harmonia, atuando em equilíbrio.

Fonte: Adaptado García, 1998.

Assim, para que a aprendizagem se produza de forma correta, é preciso a atuação de modo conjugado dos cinco elementos, em contrapartida quando há falha em algum dos elementos é possível observar dificuldades de aprendizagem. Fator esse que evidencia a importância desse olhar para o todo, averiguando o contexto histórico, social, cultural e familiar, em que a criança está inserida assim como as relações estabelecidas no espaço escolar.

A deficiência, o problema, as limitações, o transtorno e as dificuldades na aprendizagem direcionam para o desejo de capturar a estrutura e o funcionamento do papel simbólico, o caráter semiótico do desenvolvimento das pessoas. Essa modificação de olhar introduz o entendimento de futuro e lança um fim para transpor a ideia da dificuldade na aprendizagem como algo abstrato e descontextualizado do universo simbólico (SMITH; STRICK, 2012).

A neurociência leva para a sala de aula conhecimentos sobre: esquecimento, memória, tempo, afetividade, linguagem, sono, movimentos, medo, humor, sentidos, interpretações, representações, o próprio desenvolvimento e diferenças nos processos cerebrais das crianças que torna subsídio fundamental para compreensão e ação do professor diante das dificuldades de aprendizagem na alfabetização. A plasticidade do cérebro, isto é, o conhecimento de que o cérebro continua a se desenvolver, a mudar e a aprender em todo percurso da vida também modifica a visão essa visão de educação e aprendizagem, fazendo rever as dificuldades e o fracasso na aprendizagem, pois existem uma gama de possibilidades de aprendizagem para todas as pessoas, do início ao fim da vida (SOUZA, 2018).

Logo o professor não pode considerar

a criança uma tábula rasa, pelo contrário, deve reconhecer seus saberes através de atividades diagnósticas e valorizá-los. Assim sendo, partir do conhecimento do aluno constitui-se uma ferramenta imprescindível para a alfabetização e para a construção de aprendizagens significativas em relação aos usos da escrita e da leitura (GRANDO, 2013, p. 28).

É importante observar que os avanços científicos podem ser vistos em diferentes setores, no entanto, na educação as evidencias não costumam ser consideradas no momento das decisões, sejam essas de nível macro ou micro nas práticas em salas de aula. Em particular o processo de alfabetização é uma área em que os avanços da ciência são bastantes difundidos na esfera mundial, mas ainda não ecoam no Brasil (GRANDO, 2013).

Assim, a neurociência contribui com esse conjunto de conhecimento proporcionando uma noção mais precisa sobre o processo de aprendizagem na alfabetização e quais as competências envolvidas nesse processo, além disso, apresenta estratégias e meios de como ensinar a leitura e a escrita. Deste modo, esse campo da ciência tem levado a pesquisas cada vez mais aprofundadas não se restringindo apenas as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, mas também sobre as estratégias mais eficazes para ajudar o aluno a ler e escrever (GRANDO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o momento do nascimento o ser humano se relaciona com o espaço em que está inserido por meio de diferentes comportamentos. Durante todo percurso da vida, os comportamentos adquiridos são resultados do processo de aprendizagem. O aprendizado ocorre quando alguém adquire atitudes, conhecimentos, habilidades e competências e competências para realizar tarefas e se adaptar as novas situações necessárias para a sobrevivência.

Esse artigo teve por objetivo oferecer conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem e o funcionamento do cérebro ancorado em evidências científicas e fazendo uso de uma linguagem simples para alunos e professores. Daí a relevância das estratégias educacionais presentes diariamente na vida dos alunos.

Este estudo teve o intuito de compreender, ainda que pouco, contribuir na discussão e na procura de respostas de como instrumentalizar o professor alfabetizador, visto que a aprendizagem é essencial para todos os seres humanos. Por meio da aprendizagem a pessoa constrói e desenvolve comportamentos fundamentais para o exercício da cidadania, pois não práticas ou realizações humanas que não resultem do conhecimento e do aprendizado.

Estudar os processos de aprendizagem que todas as questões influenciadoras constituem um dos grandes desafios para o sistema educacional, pois ao entende-las e explicitá-las ocorre o desenvolvimento do sujeito dentro do contexto social e

histórico, e é por meio desse que se forja a personalidade e a racionalidade do homem para que o indivíduo esteja apto a exercer seu papel social.

Durante o processo de alfabetização nos anos iniciais da educação, o aluno vê o professor como um exemplo a ser seguido e sua opinião é de fundamental importância para o aprendente. Portanto, para a educação e para a sala de aula a neurociência é e sempre será uma grande aliada para identificar cada pessoa como única e para descobrir o desenvolvimento, a regularidade e o tempo de cada criança.

É necessário entender que nesse processo de aprendizagem o professor é mais um elemento e não elemento único, e que só alcançará o que almejou quando houver trabalho em conjunto de conscientização, responsabilidade e motivação. É necessário entender a origem da dificuldade apresentada para então diagnosticar com eficácia e se posicionar sobre essa problemática. Acredita-se que as dificuldades na aprendizagem não estão relacionadas unicamente com a área pedagógica, esta discussão vai além dos muros escolares e muitas delas com início no berço familiar.

Os professores são pessoas ativas na vida dos alunos e em especial na vida daqueles que com dificuldade se esforça para aprender, assim sendo, esse profissional pode tanto ser a pessoa que ajuda ou a pessoa que atrapalha este desenvolvimento tendo em vista que motivação é fator agravante contra a dificuldade na aprendizagem. Encerra-se este estudo concluindo que é necessário estudar e promover a formação desses profissionais para que consigam combater as dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem aduzindo sempre a teoria e a prática.

O trabalho teve como principal limitação a dificuldade de conferir os conhecimentos da área para a constituição da aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização, além disso, a literatura escassa também contribuiu para os desafios na confecção dessa pesquisa. Para novos estudos sugere-se pesquisas aprofundadas sobre o assunto, com intuito de consolidar e ampliar as evidencias da contribuição da neurociência nas dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.



EDUARDO PAIVA OLIVEIRA

Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2005); Geografia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2009) e Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2012); Especialista em Educação e Sociedade pela Universidade Cidade de São Paulo (2012) e em Educação e Neurociências pela Escola Paulista de Educação, Filosofia e Política (2016); Mestrando em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo - Diretor de Escola na EMEI Maria Lacerda de Moura e Professor de Educação básica - Geografia - no Colégio Salesiano Liceu Coração de Jesus
.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski.Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARROS, Flaviane M. A fundamentação das decisões a partir do modelo constitucional de processo. In. Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica. v. 1, n. 6, 2008, p.131-148.

BATISTA, Antônio A G et al. Capacidades da Alfabetização. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/FaF/UFMG, 2005.

MEDEIROS; Mário, BEZERRA; Edileuza de Lima. Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso. Rev. Bras. Estud. Pedagog.[online]. 2015, vol.96, n.242, pp.26-41. ISSN 2176-6681.

BRENELLI, Rosely P; DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga. Dificuldade de aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva. In: CAETANO, Luciana Maria (Org.). Temas atuais para a formação de professores: contribuições da pesquisa piagetiana. São Paulo: Paulinas, 2010.

CARVALHO, M aria EP. Relações entre a família e escola e suas implicações de gênero. In. Cadernos de Pesquisa. v. 1, n. 110, 2000, p. 143-155

COSENZA, Ramom M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Paula A. Uma proposta de atuação psicopedagógica escolar em Educação Infantil. In. Construção Psicopedagógica. v.

19, n. 18, 2011, p. 73-86.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. Reflexões sobre a Alfabetização. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCIOLI, Fatima A S. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In. MARTINS L M. DUARTE N (orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: UNESP, 2010, p.138-160.

GRANDO, Katlen B. Pensando a alfabetização a partir de contribuições das neurociências. In. Revista Acadêmica Licencia&acturas. v. 1, n. 1, 2013, p. 25-29.

MACEDO, Lino de; BRESSAN, Rodrigo. Desafios da Aprendizagem - Como as neurociências podem ajudar pais e professores. 1 ed. São Paulo: Papirus 7 mares, 2016.

MARTINS, Mirian C. Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORTATTI, Maria R L. Alfabetização no brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. In. Revista Brasileira de Educação. v. 15, n. 44, 2010, p. 329-410.

PEREIRA, Bárbara C. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. In. Caderno Cedes. v. 33, n. 89, 2013, p. 143-146.

SANTAELLA, Lucia. Semiótica aplicada. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

SEBRA, Alessandra G. DIAS, Natália M. Métodos de processos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. In. Revista Psicopedagogia. v. 28, n. 87, 2011, p. 306-320.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In. Revista Educação e Sociedade. v. 23, n. 81, 2002, p. 143- 160.

SOUSA, Anne M O P.; ALVES, Ricardo R N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. In. Revista Psicopedagogia. v. 34, n. 105, 2017, p. 320-331.

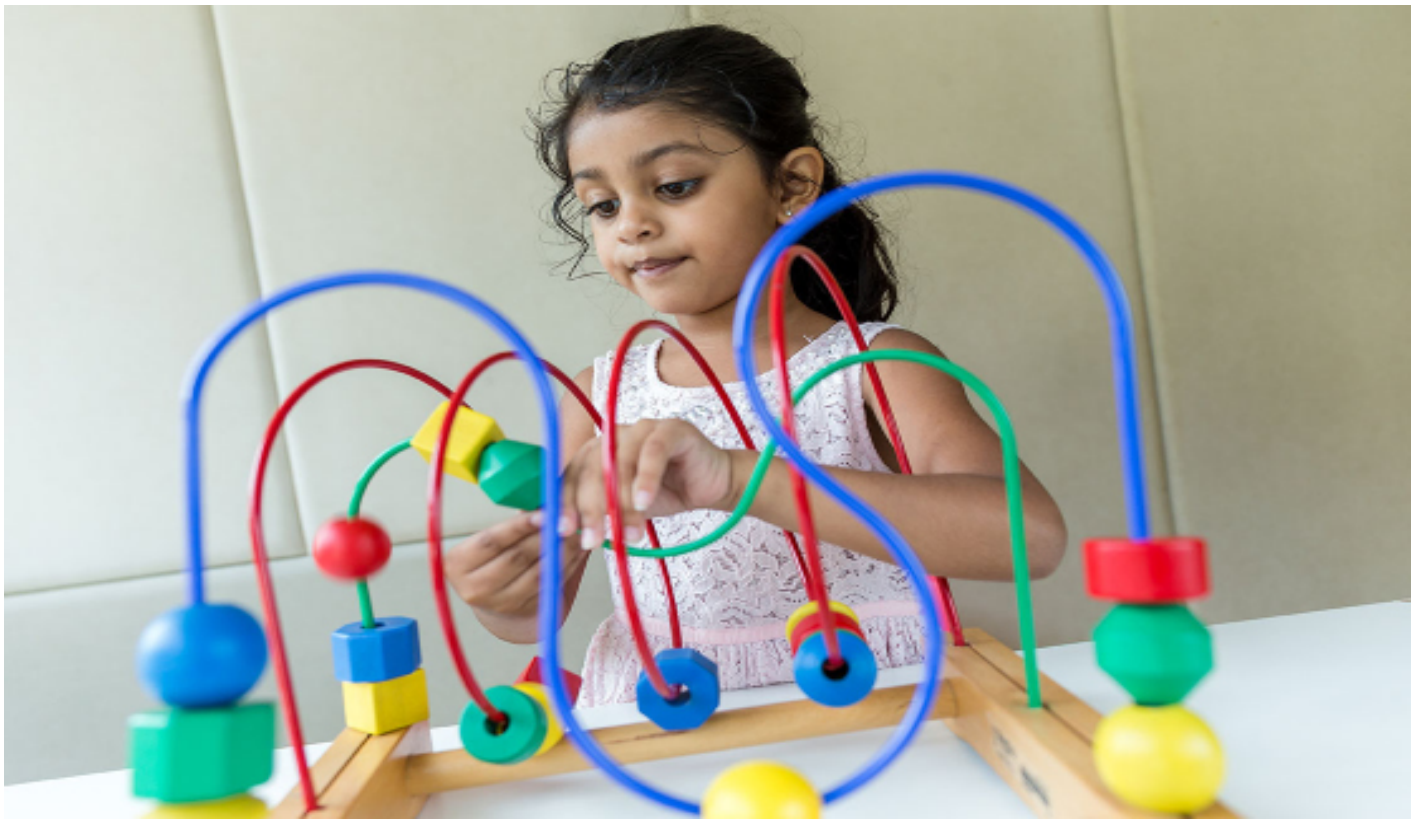
SOUZA, Marlene C. GOMES, Claudia. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica. In. Revista Psicopedagogia. v. 32, n. 97, 2015, p. 104-114.

SOUZA, Rita C S. (Org.) Diálogos sobre educação: saberes e práticas inclusivas. 1. ed. Aracajú: Criação, 2018.

VYGOTSKY, Lev. S. Psicologia pedagógica. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEISS, Maria L L. Intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem escolar. 1 ed. São Paulo: WAK, 2014.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.) Leitura: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.



A PSICOMOTRICIDADE COMO FATOR IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

RESUMO: A escolha do tema ocorreu em função da nossa observação de como a psicomotricidade é tão antiga quanto o homem, e que tem suas manifestações mais comuns destes pequenos, estimula as competições e impulsiona a romper limites, tendo como apoio pedagógico os Jogos e Brincadeiras apesar de serem pouco focalizado nos planejamentos. Comumente, considera-se que toda atividade psicomotora é promotora de desenvolvimento. Assim, cantigas de roda, pula corda, casinha, jogar bola, é considerado jogo. Não há clareza na escola diante à definição de objetivos de desenvolvimento sobre jogos e brincadeiras, nem proposição de um programa com etapas de complexidade, a considerar o processo do brincar pelas crianças e de como o conhecimento psicomotor é construído durante o processo de brincar.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Criança;Aprendizagem; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de entender como a aquisição das regras e do conhecimento se organiza em seu interior, facilitando assim sua convivência em grupo e em seguida em sociedade, transformando-o em um adulto mais feliz e consciente dos seus direitos e deveres, já que este serve como treino para respeitar as normas sociais impostas no futuro.

Pretende-se investigar como ocorrem as práticas de brincadeiras na escola, analisar essa prática à luz de teorias a respeito do tema e contribuir com propostas de um trabalho efetivo voltado ao desenvolvimento psicomotor da criança.

O objetivo então é entender como ocorre a apreensão das regras pela criança, e como se dá o desenvolvimento psicomotor da mesma, observando qual a importância destas para o seu desenvolvimento, além, de perceber o que é possível fazer para que o processo educativo embutido nos jogos e no brincar se torne um facilitador da prática educativa do professor, transformando a passagem pela escola em uma fonte agradável de experiências que serão carregadas por toda vida como lembranças agradáveis, prazerosas e inesquecíveis.

Visa-se investigar até que ponto a instituição de educação infantil elege jogos e brincadeiras como conteúdo e desenvolvem atividades de modo a desenvolver situações que permitam responder as seguintes perguntas:

a) Que concepções os professores têm sobre a importância de jogos e brincadeiras na sua prática pedagógica?

b) Quais são as atividades, ou brincadeiras promovidas para estimular o desenvolvimento psicomotor da criança? Promove-se a interação entre as crianças para este desenvolvimento por meio de jogos e brincadeiras?

A PSICOMOTRICIDADE COMO FATOR IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A psicomotricidade é um fator de grande importância para o indivíduo, pois, está o relaciona ao meio fisco ao trabalhar os componentes de ordem física, afetiva, motora. Loureiro (1983), definiu a psicomotricidade como “a realização do pensamento por meio do ato motor preciso, econômico e harmonioso”[...] “entende-se, portanto que esta seja a ciência que estuda o homem por meio de seus movimentos e sua relação com o mundo interno e externo” (LOUREIRO,1983, p.01-05).

Dentro da nossa prática educacional, quando falamos de jogo, movimento, brincadeira, a forma como este se realiza, e como ele é exteriorizado pela criança em formação estão falando em psicomotricidade.

Ao jogar a criança vê-se em situações que a colocam em contato com o mundo e que a auxiliam em sua formação, é brincado que a criança determinará se será um adulto feliz ou infeliz com raciocínio lógico rápido para resolver as mais diversas situações. Por isto a

psicomotricidade se torna uma grande aliada na aprendizagem do aluno como define Rosa (2001) em uma das passagens de seu livro que descreve sobre uma brincadeira de carro, de forma que a criança transforma um pedaço de madeira em volante e finge por horas em dirigir seu carro, aumentando ou diminuindo o barulho a cada obstáculo em que imaginava encontrar.

Esta situação transporta a criança do real para o imaginário e vice-versa, tornando possível que algum tipo de conflito seja eliminado durante o ato de brincar. É possível afirmar diante disto que provavelmente teremos motoristas adultos mais condescendentes com as dificuldades do trânsito e, desenvolvendo adultos mais felizes.

Dentro de cada prática corporal de movimento, existe um saber fazer que estejam em constante mudança, os procedimentos utilizados para realizar as atividades, as buscas de soluções, as regras criadas, acaba se tornando meios eficientes de resolver problemas, e permitem a evolução da criança de forma completa.

O conhecimento do corpo, e as técnicas utilizadas que envolvem técnicas de reprodução, contato com o meio raciocínio, coordenação por meio de determinadas regras e ritmos, adaptando o meio, o espaço e os materiais de forma adequada, para que os conhecimentos sejam assimilados coerentemente. Para tanto, é preciso adequar o grau de dificuldade ao grau de complexidade que se quer alcançar. Para a criança em formação é importante determinar atividades que permitam que os problemas sejam resolvidos de acordo com a forma que vão aparecendo.

Atualmente segundo Mello (1989), a psicomotricidade atua em alguns pontos na formação seriam eles a reeducação psicomotora, a terapia psicomotora, e a educação psicomotora. Na reeducação é possível corrigir falhas no desenvolvimento, como debilidade motora, distúrbios de equilíbrio, postura e coordenação, deficiência perceptiva está às vezes chega a confundir-se com a terapia psicomotora.

Na educação psicomotora é possível trabalhar e desenvolver atividades que se liguem ao movimento e que trabalhem a perceptividade, os sensórios e o sistema motor atuando como prevenção de distúrbios de aprendizagem, a psicomotricidade vem sendo utilizada na educação infantil para evitar distúrbios neuróticos no desenvolvimento da criança.

É importante destacar também algumas funções desenvolvidas ao se trabalhar a psicomotricidade seriam elas a velocidade, a reação, a força, equilíbrio, a coordenação, o ritmo a agilidade, a resistência, a flexibilidade a descontração e o respeito individual de cada um, todos os fatores importantes para o desenvolvimento do indivíduo que brinca desde sua mais nova infância, posso garantir isto, pois, observando um bebe recém-nascido com seus três ou quatro meses de idade, observo que ele já se atem ao fato de sua mãe esconder o rosto atrás de uma fralda e quando está o aparece sorri como se houvesse achado o que estava procurando. Neste ato de esconder-se e aparecer à mãe desenvolve na criança a atenção, a percepção

e o senso de direção, pois ela olha para o lado que a mãe irá puxar a fralda e supostamente aparecerá.

Prova viva da eficiência do trabalho com a psicomotricidade preventiva, pois, sem grandes traumas de aprendizagem, a criança desenvolve-se por completo, aprendendo todos os fatores necessários para que seja um adulto de sucesso e o mais interessante brincando, e neste processo de brincar é possível que se repita o mesmo exercício quantas vezes necessárias sem exaustão ou reclamações por ser um ato prazeroso e que exige atenção.

É preciso saber, portanto que a cada momento de aprendizagem, e a cada grau de complexidade a técnica utilizada, os conhecimentos prévios são mobilizados por seus diversos recursos operacionais, o que permite a nós quanto observadores retroceder no processo de ensino aprendizagem ensinando-lhes o que está defasado e assim alcançar as metas traçadas. Assim observadas as dificuldades, é possível alcançar os ganhos do processo.

Porém, para que haja eficiência no processo de brincar é preciso antes de qualquer coisa entender o que é jogo, para que se joga e a importância do brincar não só na primeira infância, mas por toda vida. Segundo Rosa (2001) em seu livro, os adultos são felizes e criativos, capazes de contar estórias e relacionar-se com pessoas porque treinaram bastante durante sua infância. Brincar então se torna a partir daí algo muito sério, um ato de produzir milagres e corrigir falhas que até então nos parecia impossível de serem corrigidas, para tanto é necessário entender primeiramente o que é jogo, sua importância no desenvolvimento individual de cada um e a visão dos especialistas sobre a questão.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO POR MEIO DOS JOGOS

Numa visão Piagetiana observa-se que o conhecimento é construído durante as integrações do sujeito com o mundo, segundo suas observações sobre a forma que o indivíduo constrói o conhecimento desenvolvendo a teoria das inteirações, ao papel ativo do sujeito, não analisando de forma específica o papel do meio e sua estruturação para as condutas do sujeito. O principal objetivo então, foi estabelecer uma epistemologia genética estudada por meio da psicogênese e das formas de conhecimento.

"Especificamente na área do jogo, permitiu-se uma melhor compreensão de regras e explicou a função do jogo no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios". (FRIEDMAN, 1996.p.26).

Segundo Khishimoto, (2003) estudos realizados apontam que Piaget acreditava que cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências a acomodação e a assimilação.

"Na assimilação o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas, na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se por incorporar novos aspectos do ambiente

externo" (KISHIMOTO, 2003, p.27).

Assim Piaget (1976) distingue o jogo

"A expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva, é o produto a assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio para o pensamento operatório". (FRIEDMANN – 1996 p.27).

Piaget (1976) observa que ao longo do período infantil existem três sucessivos sistemas de jogos: os de exercício, o simbólico e o de regras. Cada um destes faz parte do desenvolvimento psicomotor da criança, observemos sua perspectiva.

O jogo de exercício caracteriza-se pela fase que vai de zero a dois anos, é a fase do aparecimento da linguagem, a qual a atividade lúdica tem como característica principal o exercício. Este envolve a repetição de sequências pré-estabelecidas, sem propósitos práticos instrumentais, mas por mero prazer de realizar atividades motoras. Um exemplo seria quando a criança empurra a bola, e esta rola para trás dela, ela volta e recomeça, tudo por mero divertimento e prazer.

Já os jogos simbólicos, atravessam a fase dos 6/7 anos da criança, aqui ela representa o seu mundo, utilizando-se do símbolo para evocar a realidade, sendo esta a melhor fase de realizar intervenções preventivas quanto aos problemas de aprendizagem, pois neste período a criança está aberta a buscar soluções para problemas que aparentemente esta não entende ou não aceita aqui ela consegue reviver o passado, e resolver seus conflitos evitado de levá-los para o resto do seu processo de formação. Inicialmente a brincadeira do faz de conta aqui é solitária, mas utilizando-se dos símbolos a criança ultrapassa a simples manipulação e assimila a realidade extrema do seu "Eu" passando a fazer distorções e transposições.

Após os 6/7 anos, o desenvolvimento da criança é marcado pela transição da atividade individual para a socializada. A regra pressupõe pelo menos dois indivíduos e tem como função regular e integrar os grupos sociais, estas regras elas podem vir de fora, ou serem construídas pela própria criança. Os jogos de regra podem conter exercícios sensório-motores ou imaginação simbólica.

Segundo Friedman (1996), para Piaget os jogos de regras são combinações sensório motoras intelectuais com competições e cooperação ventre indivíduos regulamentados por um código transmitido de geração em geração ou por acordos momentâneos.

VYGOTSKY E O JOGO INFANTIL

Segundo Kishimoto (2003) a teoria de Vygotsky mostra-se bem mais completa que a de Piaget, em relação ao jogo e o desenvolvimento sensório motor da criança.

"A teoria de Vygotsky é bem mais complexa e mais difusa que a piagetiana". Isto se deve à natureza de seus escritos e ao tipo de influência que exerceu. Seus escritos não são todos traduzidos e sistematizados como o de Piaget. (KISHIMOTO – 2003 p.42).

Para os Vigotiskyanos, o jogo é a conduta que imita a ação, desta forma pesquisadores

russos, concluíram que a atividade simbólica aparece em torno dos três anos quando o ato lúdico propriamente dito tem início. Em seus estudos o valor social é importante, e mostra que no jogo de papéis a criança cria situações imaginárias e passa a imitar elementos que no contexto fazem parte de sua cultura. O brincar da criança é, portanto, a imaginação e a ação. Este observa também que existem dois elementos importantes na brincadeira: a situação imaginária e as regras.

Segundo Vygotsky (1962) à medida que a criança se desenvolve ocorre uma modificação, assim, situação na qual anteriormente predominavam regras não explicita, com o desenvolvimento da criança passam a ser explicitas em situações imaginárias. Deixando claro, portanto que as brincadeiras são atividades predominantemente para o desenvolvimento dos seus primeiros anos de vida, o que cria uma zona proximal na criança.

Este ainda afirma que "é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, é no brinquedo que a criança aprende a agir, numa esfera cognitiva ao invés de uma esfera visual externa, dependendo da motivação e das tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos", as brincadeiras oferecidas para a criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento ao qual ela se encontra, sendo assim é importante que se conheça a teoria de Vygotsky (1962), pois esta serve de mediadora do processo.

O papel do professor na educação infantil é muito importante já que ele quem cria o espaço propício para a criança disponibilizando materiais, participando como mediador da construção do conhecimento. Por isto, garantiu-se o aparecimento do jogo na pré-escola.

Vygotsky (1962) acredita ser crucial o jogo para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isto acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos de ação.

Sob este aspecto o jogo é importante, pois "ao brincar as crianças vão construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modifica - lá" (Wajshop, 2001, p.33).

É impossível falar de psicomotricidade, desenvolvimento e aprendizagem, sem falar do jogo na educação infantil, pois na educação infantil que este aprendizado se faz presente e possível de transmitir sua eficiência. O jogo tem um papel importante nas áreas de desenvolvimento da criança, pois é brincando que a criança começa a ser introduzida no universo social. Quando brinca, ela exercita todos os papéis e nesta forma de exercício, o faz de conta vai dando espaço à personalidade do futuro adulto.

Sendo assim, o jogo tem papel especial e uma característica importante no desenvolvimento, sendo normal que a criança dedique maior tempo a ele, pois é por meio do jogo que a criança libera e canaliza suas energias, tendo o poder de transformar uma realidade difícil, proporcionando-lhe condições de liberar fantasias.

O jogo como descrito, é por excelência integrador tendo sempre novidades, este é

fundamental para despertar o interesse das crianças, pois conforme estas vão jogando, elas vão se conhecendo melhor e construindo interiormente seu mundo. Brincar exige concentração, tempo, o que permite desenvolver a iniciativa, a imaginação a atenção e o interesse, tornando-se este o mais completo processo educativo, pois influência o intelecto, o emocional e o corpo.

Este processo propicia a construção do conhecimento, exercê-la, é permitir à criança a oportunidade de utilizar seu equipamento sensório-motor, pois o corpo é acionado juntamente com o pensamento e enquanto estes são estimulados por meio do desafio a ser enfrentado pela criança, está se utiliza das suas habilidades operatórias para desenvolver sua observação, identificação, observação, comparação, análise desenvolvendo suas habilidades e autoconfiança.

A brincadeira, portanto, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, pois à medida que o jogo estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, este oferece ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

É fundamental que a partir do jogo a criança descubra as respostas por si mesmas, por meio de situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar as brincadeiras que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como diagnóstico do que elas conhecem, e dizem respeito tanto ao meio físico como social a qual o indivíduo se insere.

É necessário que a escola resgate este conhecimento, possibilitando as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos descobridores e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos chegando a níveis mais elevados de conhecimento. A aprendizagem, no entanto, depende da motivação de interesse dispensado pela criança, esses são dois aspectos importantes para que a criança se ligue na atividade que está sendo realizada, portanto ela deve ser muito bem preparada e articulada.

O jogo deve ser visto como uma alternativa significativa e importante, mas sua utilização não deve excluir outros caminhos metodológicos, de acordo com Piaget (1976) o desenvolvimento da linguagem aparece depois do pensamento e este depende de um desenvolvimento sensório motor bem coordenado, é por meio da linguagem que se desenvolve a memória a imaginação e a criatividade passando do concreto para o abstrato, contribuindo para a formação do indivíduo.

SOLUÇÕES DE PROBLEMAS POR MEIO DO PRAZER DE JOGAR

Os conhecimentos que derivam da solução de problemas podem ser utilizados por prazer funcional, para não ser esquecido, pois tudo que oferece certo tipo de prazer fica guardado na memória do indivíduo. Especificamente

nos procedimentos gestuais/ motores a sua realização provoca sensações corporais de excitação, tensão, alteração de tônus, relaxamento, fruição, cansaço, percepção de si e do outro por meio do toque, ou seja, experiências corporais ricas em informação, que ajudam a resolver situações justificadas por si só.

No ser humano, existe uma tendência à automatização dos movimentos, desde os mais fáceis aos mais complicados, essa tendência se torna favorável ao processo de prevenção e aprendizagem, pois a necessidade de atenção para realizar movimentos revertidos em situações de aprendizagem, torna-se contribuições infalíveis para o processo, pois, o indivíduo ao concentrar-se assimila mais facilmente conceitos, sendo estes aliados à aprendizagem teórica de conceitos e habilidades como ler, escrever, contar, tornando eficiente seu aperfeiçoamento e eliminando assim as dificuldades apresentadas.

O processo de ensino aprendizagem contempla, portanto, dois pontos importantes ao processo, o de permitir que o aluno desenvolva o movimento, da forma mais eficiente possível, além de desenvolver a atenção e criatividades necessárias para alcançar os objetivos propostos. A isto aliasse a qualidade das execuções, pois esta justifica as necessidades de aliar funcionalmente os mecanismos de controle dos movimentos, e se num primeiro momento é necessário haver habilidades interiorizadas, é necessário logo em seguida desenvolver outras para poder realizar as atividades propostas.

Encarar a potencialidade do indivíduo, e suas limitações, é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, e envolvem desafios, o êxito gera um sentimento de satisfação e competência, mas as experiências sucessivas, de fracasso e frustração geram uma sensação de impotência o que constrói uma barreira criando uma limitação interna de não querer, inviabilizando o processo de aprendizagem.

O êxito e o fracasso por tanto devem ser trabalhados também como processos de desenvolvimentos motores de habilidades, é preciso saber que no processo de aprendizagem não se ganha somente, se erra para aprender e se acerta para saber que aprendemos a psicomotricidade a tem também a função pedagógica de ensinar que nem sempre as coisas saem como o esperado e que às vezes é necessário se reiniciar para conseguir o êxito esperado.

Neste processo de erro e acerto, o aluno concebe práticas culturais de movimento que servem como instrumentos de formação do conhecimento e expressões de sensações e sentimentos em relação ao outro, desenvolvendo o respeito mútuo desenvolvendo a personalidade do indivíduo.

Tendo então como referência a diversidade das crianças, é necessário desenvolver as competências motoras, organizando atividades que estimulem seu desenvolvimento psicomotor completo valorizando as diferenças e dando ênfase as capacidades de equilíbrio, força, velocidade, coordenação, agilidade e ritmo de forma que as habilidades sejam colocadas em prática. Para tanto podemos dividir os jogos em classes para desenvolver e prever problemas

de aprendizagem veja alguns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade está presente na formação do indivíduo desde seu nascimento, pois esta interliga o homem ao seu ambiente por meio de seus movimentos, portanto é natural pensarmos em trabalhá-la para prevenir problemas de aprendizagem na formação individual do ser.

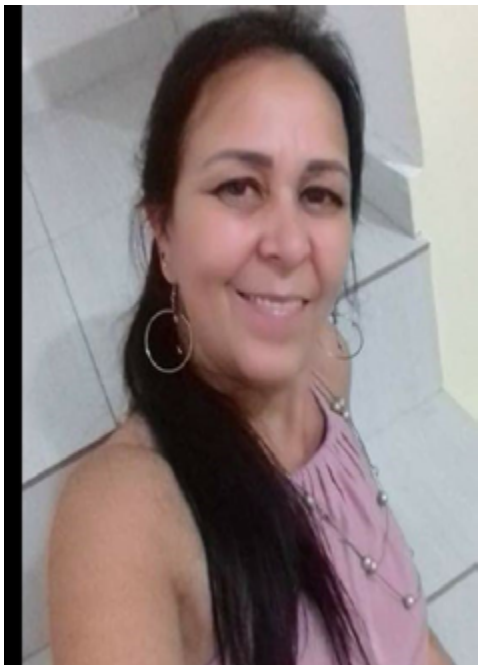
A boa postura, as habilidades motoras e o raciocínio lógico devem ser desenvolvidos e estimulados por atividades que programem trabalhar tais habilidades, para que com o passar do tempo à criança consiga reparar seus problemas por meio da cooperação de todos que lidam com seu processo de formação.

Para a escola é importante trabalhar atualmente as habilidades dinâmicas do ser, seriam elas a marcha, a força, a lateralidade, a execução de tarefas, enfim habilidades necessárias para a vida no século em que vivemos daí a razão para que se trabalhe a prevenção e a correção dos problemas de aprendizagem por meio de atividades físicas e musculares, pois estes exercícios trabalham o indivíduo de forma completa, integrando problemas e habilidades, e corrigindo-os ou desenvolvendo-as mutuamente.

É papel da escola e de seus participantes conhecer os problemas e analisar as dificuldades dos alunos, verificando seus interesses, estudando as causas dos problemas, e organizando um trabalho que busque corrigir, ou pelo menos diminuir as dificuldades apresentadas, fornecendo a sociedade adulta com condições básicas necessárias para uma vida mais produtiva e feliz.

Esta contribuição dada, com este estudo é apenas um pequeno passo para citar a importância da psicomotricidade na vida da criança, a forma que esta auxilia seu desenvolvimento e a importância de valorizá-la é preciso que ainda muito se estude para relatar toda a eficiência do processo e assim poder utilizá-lo como caminho de prevenção dos problemas citados, habilitando educador para que possam trabalhar com as benesses da educação psicomotora facilitando e construindo um meio de aprendizagem mais eficiente e prazeroso, sem os monstros criados ao longo do processo educacional, mas tudo isto é tema para outro estudo, em outra época. Fica aqui minha contribuição.

REFERÊNCIAS



EDNA DE SOUZA LOPES DE LIMA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, Pós-Graduada em LIBRAS pela Faculdade de Tecnologia de Curitiba e em Arte Educação pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus. Professora de Educação Básica I pelas Prefeituras de Taboão da Serra e Embu das Artes. .

FREITAG, Bárbara. O indivíduo em formação. São Paulo: Cortez,2001.

FRIEDMANN, Adriana, Brincar Crescer E Aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo, Ed. moderna, 1996.

KISHIMOTO,Tizuko Mochida , O brincar e suas teorias, São Paulo – Ed.Pioneira, 2002.

_____. Jogo Brinquedo e brincadeira, São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

LOUREIRO, Maria Beatriz S. Introdução à Psicomotricidade (Apostila). Simpósio de Atividade Física. Rio de Janeiro, 1983.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1962.

WAJSKOP,Gisela, Brincar na pré escola, São Paulo, Ed. Cortez, ,2001.

MELLO, Alexandre Moraes de Psicomotricidade, Educação Física, Jogos infantis, São Paulo, Ed. Ibrasa, 1989.

NETO, Carlos Alberto Ferreira, Motricidade e jogos na infância, Rio de Janeiro, Ed. Sprint, 1995.

PIAGET, JEAN. A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar,1976.

ROSA, Sanny S. da, Brincar conhecer e ensinar, São Paulo, Ed. Cortez, 2001.



GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO E COMPROMISSO DE TODOS NA BUSCA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

RESUMO: O presente artigo na área da Educação e Gestão Escolar apresenta o resultado de um estudo cujo objetivo principal foi de averiguar a hipótese relativa ao potencial participativo da comunidade na gestão de um Centro de Educação Infantil Municipal. O estudo parte da premissa de que o CEI municipal (público) tem hoje um papel preponderante, devendo ser munido de uma gestão democrática que permita à comunidade não apenas participar efetivamente desta gestão como também, usufruir o significado do CEI para o seu próprio desenvolvimento social enquanto comunidade. Nesse quadro, a equipe gestora, além dos demais profissionais de ensino, deve assumir um papel muito além daquele meramente burocrático ao qual está habituado. A equipe gestora constitui mola propulsora da qualidade pedagógica nas unidades educacionais. Para tanto foi pertinente investigar como esta equipe gestora, mesmo seguindo as diretrizes emanadas pelo poder público, consegue imprimir uma atitude inovadora na gestão escolar. O estudo apresenta um embasamento teórico, buscando e reforçando ideias e reflexões em autores de consagrado renome no meio educacional, mas pauta-se também por uma avaliação mais pratica, no seio de uma comunidade educacional. A investigação apontou que a gestão democrática é possível, da mesma forma que é possível também a participação da comunidade, porém um potencial que é ainda uma semente, cuja germinação e frutificação demandam tempo, persistência, superação de interesses individuais, cooperação e construção de formas mais solidárias.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Educação Infantil; Educação de Qualidade.

INTRODUÇÃO

O presente estudo originou-se em decorrência das observações realizadas nesses vinte anos de trabalho na rede municipal em diferentes Centros de Educação Infantil (CEIs), com um comprometimento no atendimento de qualidade e de apresentar uma prática de educação democrática. Pode-se dizer que o sentido da entrada da família e da comunidade no interior das Escolas/ CEIs ao longo do tempo da história pública, tanto quanto da particular, esteve praticamente ausente da possibilidade de uma participação na gestão escolar, ou seja, a presença da família na escola se dava apenas em festas comemorativas, nos momentos solenes da vida escolar ou em reuniões organizadas para "chamar a atenção" dos familiares quanto ao comportamento, à higiene e a saúde das crianças. Qualquer presença da família e da comunidade fora dessas chamadas era considerada inconveniência, uma presença incômoda. Essa distância manteve-se por muito tempo, pois se acreditava que o espaço escolar era exclusivo daqueles que nele trabalhavam. Assim consequentemente, uma distância fora criada e sedimentada fortemente. Um sentimento de presença indesejada impedia os familiares de participarem do dia-a-dia da Escola/ CEI e da vida das crianças. Nos dias de hoje uma nova ótica está sendo construída nessa relação, a comunidade local tem sido chamada para relacionar de forma mais intensa e franca, ou seja, a prática da transparência na administração das Escolas / CEIs passou a ser uma exigência dos novos conceitos no trato à coisa pública, intensificando o diálogo e a participação da população em todos os segmentos escolares. Assim como é parte da responsabilidade da família acompanhar a educação de suas crianças, compondo juntamente com a Unidade Educacional uma parceria construtiva.

Todavia, é preciso compreender que a participação da comunidade nas U.Es não acontece no vazio, faz-se necessário, iniciativas por parte de seus dirigentes - equipe gestora, dos quais na sua maioria não sabem como atuar e de familiares que precisam aprender a participar, ou seja, as duas partes não estão prontas para exercer a dimensão participativa que rege as novas bases da L.D.B (Lei de Diretrizes e Bases) e ainda mais, nem sequer são alertadas para o papel que está sendo chamado a exercer. Tendo em vista essa contradição e a emergência de reestruturação nas relações de trabalho, diante das transformações educacionais que estão ocorrendo no país e no mundo, é possível afirmar que o ensino reage com lentidão às mudanças, o que nos leva a considerar que qualquer esforço que faça, com o objetivo de trazer o centro decisório das ações da U.E para perto da comunidade é válido, perante o grande desafio de conquistar uma vontade coletiva de mudar o espaço público que atenda as necessidades das crianças e reverta a má qualidade da educação. Nessa ótica, acredita-se que grande parte do trabalho dos profissionais da educação é facilitada quando a criança dispõe em casa de um

apoio e assistência dos familiares. Por outro lado, constata-se que o gestor tem muita dificuldade em conseguir a adesão das famílias e de realizar parceria com a comunidade, pois muitos são os entraves que os familiares encontram para participar da vida escolar dos filhos. Diante da vida corrida e cheia de compromissos fica difícil para muitos familiares, colocar a participação na vida escolar de suas crianças como fundamental importância para o desenvolvimento sadio de suas potencialidades.

Dentre esses aspectos, é nítida a compreensão que a prática não é uma tarefa muito fácil para a equipe gestora, ela terá que se unir de muita perseverança (saber ouvir a todos, estimulá-los a participar e sugerir propostas, analisar e executar). Haverá aqueles que se lançarão com entusiasmo o trabalho coletivo; haverá aqueles que não dão credibilidade e não participam. Nessa perspectiva, a postura do gestor é primordial para direcionar tais rumos, pois cabe a ele como líder promover a redistribuição das responsabilidades e nortear as linhas de ação organizacional que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar. Portanto, não faltarão desafios para a consolidação da participação da comunidade na Escola / CEI, resulta de um processo lento e árduo na busca de rompimento das relações de poder autoritárias, rígidas e burocráticas, pois se sabe que para toda ação que implica em descentralização de poder e análise do indivíduo como pertence a uma sociedade, a Escola/ CEI esbarra em uma questão maior que é a necessidade institucionalizadamente imposta, de atender prioritariamente, interesses superiores, ditados pela organização estatal, que por si só, está ligada muito mais à grande economia, ao capitalismo produtor do que atender aos interesses "menores".

É dentro desta questão que entra o papel do gestor e, obviamente da própria unidade escolar. Um papel que se divide entre atender, de um lado, ao grande capital – ainda que não de forma explícita – e de outro, ás pequenas comunidades, geralmente excluídas do processo de planejamento educacional do exercício de sua cidadania. Sendo assim, diante da amplitude que trata a análise deste contexto, o artigo se delimita a refletir a questão: Qual é o papel da equipe gestora na integração da comunidade no CEI, com vista a desenvolver o potencial participativo na Gestão Escolar? Feitas essas considerações iniciais que, acredita-se, servem plenamente de justificativa para o estudo proposto, chega o momento de dizer que o objetivo é exatamente o de avaliar a importância e as possibilidades do papel da equipe gestora de uma unidade educacional pública, quando a missão for a de voltar o CEI para a comunidade. Esse objetivo se desdobra. Ao avaliar esse papel e sua importância, chega-se logo em outro ponto crucial que é exatamente da participação da comunidade na gestão do CEI, participação essa que não deve se limitar aos familiares das crianças, mas sim estendida a todos. Definidos esses objetivos, outros surgem e são apontados ao longo do estudo, mas nem por isso deixam de ser importantes, pois são da soma deles todos que se pode atingir o ponto central. Um desses objetivos menores, por exemplo,

diz respeito à investigação sobre o potencial participativo da comunidade na gestão do CEI. Esse mesmo objetivo permite, por outro lado, estabelecer como premissa ou como hipótese à ideia de que este potencial existe e só necessita ser trabalhado, canalizado para os resultados esperados. Em outras palavras, o artigo parte da hipótese de que o papel do gestor hoje, mais do que nunca, é ser um líder democrático com capacidade de identificar as necessidades reais da comunidade em que está inserido no CEI/Escola e, a partir daí, movimentar outras lideranças participativas no sentido de somarem esforços rumo a uma melhor qualidade tanto do CEI/Escola quanto das próprias condições sociais da comunidade.

O estudo teve como base dois momentos distintos, marcados pela pesquisa bibliográfica e pela prática, respectivamente. Num primeiro momento procurou-se ouvir as vozes daqueles que discursam no plano teórico, possuidores de uma visão mais abrangente sobre a questão. Autores como: Moacir Gadotti, Denair Da Hora, Heloísa Luck, Vitor Paro, Jadir Miltão Silva e Ilma Veiga, esses entre outros educadores foram consultados e/ou referenciados, contribuindo cada um com sua parcela de conhecimento. A visão abrangente é por demais importância na composição de qualquer estudo do tipo, por permitir conhecer aspectos que normalmente não são percebidos quando se faz uma análise apenas dentro de um âmbito mais específico. Como uma comunidade educacional, por exemplo. Por outro lado, a visão específica fundada no contato direto com essa mesma comunidade escolar, permite perceber problemas de cunho mais imediatos que a visão abrangente pode não detectar, pelo menos não com a mesma intensidade.

GESTÃO EM PROCESSO DE MUDANÇA

O termo “gestão” vem de gestio, que por sua vez, vem de gerere (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não é só ato de administrar um bem fora de si (alheio), mas é algo que traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um serviço público, o que (re) duplica o seu caráter público (re/pública) (CURY, 1997, p. 201,). Quanto à palavra “democrática”, é uma derivação de democracia, que, por sua vez, tem sua origem no termo grego antigo demockratía, no qual demo significa povo e kratia, governo. De forma popular, podemos definir democracia como o “governo do povo, pelo povo e para o povo”. Nos dias de hoje, segundo LUCK (2000,p.35) as estruturas organizacionais tem seu foco no espírito democrático, dentro de uma percepção em que a chave para um ambiente de trabalho situa-se em alcançar uma cooperação mais eficaz de gestão que supera os modelos centralizados, autocráticos e controladores, cuja ênfase situa-se em regras de trabalho e obediência. Os líderes eficazes de escolas concentram os seus esforços em liberar a energia escondida das escolas e das outras organizações, pela construção de equipes participativas. Portanto a gestão é

responsabilidade do diretor, cujo objetivo é estabelecer a unidade e a integração de todas as ações do estabelecimento de ensino, de modo que se concentrem na formação e aprendizagem das crianças. A diferença entre Gestão e administração é que a Gestão enfoca o todo e sua efetividade global, já a administração o enfoque é sobre as partes e sua eficiência.

A gestão democrática, por sinal, é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N°. 9394/ 96, de 20 de dezembro de 1996. "Quando determina em seu artigo 3°, que o ensino será administrado com base nos seguintes princípios: ''VII – Gestão democrática de ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino". Mais adiante no art. 14 a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, em primeiro lugar, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, em segundo lugar, garantir a "a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes". Neste sentido, FERREIRA (2011, p.148) aponta que a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas, ou seja, na visão de mundo, que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. Isso significa que a gestão democrática que emerge hoje na construção de uma proposta educacional não mais gestão democrática representativa apenas por meio de voto e sim aquela que ocorre em outras esferas com uma expansão mais ampla e de efetivas participações nas decisões. Realizar uma gestão democrática significa, dessa forma, acreditar que todos juntos tem chances de encontrar caminhos para atender as expectativas da sociedade a respeito da atuação da escola. Ampliando o número de pessoas que participam da vida escolar, é possível estabelecer relações mais flexíveis e menos autoritárias entre educadores e a clientela escolar.

Este processo de democratização exige do gestor uma visão dos fatores sociais que interferem na vida escolar, que deixa de ser apenas administrativo e isolado do todo social, para ser social de fato, político de fato e humano de fato, caracterizando-se como um gestor autônomo e dessa forma garantindo a autonomia da escola. Essa autonomia da escola, por sua vez, deve girar em função da própria realidade social em que ela insere, ocupando-se muito mais com a formação de cidadãos conscientes e preparados para, eles próprios, intervirem na realidade. Essa visão é compartilhada por PARO, que mostra o seguinte:

"Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por uma apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no

interior da escola" (PARO 2001, p. 10).

Entretanto, o gestor precisa mudar sua postura enquanto gestor, percebendo-se não como centro de todas as decisões, mas como um elemento que compartilha dessas decisões. Seu papel é aglutinar ideias e praticas democrática e não ser o único provedor das mesmas. A gestão democrática é uma pratica social que contribui para conscientização da população, que passará a enxergar a escola como sua e não do Estado, conscientizando-se de que ela constitui o caminho para que os menos favorecidos tenham seus direitos respeitados, aprendendo a expor suas ideias e a lutar por melhores condições de vida. Quando isso acontece, tem-se uma educação de qualidade, isto porque a própria sociedade mune-se dessa qualidade. É um processo lento e trabalhoso, mas possível, se contar com a participação e o envolvimento de todos no processo decisório da escola.

Os gestores têm, portanto, praticamente uma obrigação – e não apenas uma função – de promover e criar condições para esta participação, caso contrario, o resultado é a acomodação em relação ao sistema que aí está contribuindo para a estratificação social LEAL DA HORA contribui com algumas reflexões, ao dizer que:

"A escola como uma instituição deve procurar uma socialização do saber, da ciência, da ética e das artes produzidas socialmente deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando estas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder á demandas sociais" (LEAL DA HORA, 1998, p. 34).

Esta citação permite melhor entender os princípios de uma escola democrática que, segundo a mesma fonte, pode ser vista sob três aspectos: democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; democratização dos processos pedagógicos; e democratização dos processos administrativos. Contudo, o processo de democratização exige do gestor uma visão dos fatores sociais que interferem na vida escolar, que deixe de ser apenas administrativo, isolando-se do todo social, para o ser social, político e humano, caracterizando-se como um gestor autônomo e dessa forma garantindo a autonomia da unidade escolar. O conceito de autonomia envolve tanto a ideia de sujeito como a de normas. Ela envolve a liberdade, no sentido de se escolher entre o que é bom e possível ou de criar alternativas cabíveis à realidade. As questões da autonomia assim como os projetos pedagógicos da escola nunca tiveram um respaldo de fato. É a partir da nova LBD (Lei de Diretrizes e Bases) N° 9396/96, que essa questão tem uma atenção especial. O artigo 12 (inciso I) estabelece como missão essencial da escola à construção e execução de um projeto pedagógico e os artigos 13 (inciso I) e 13 (inciso I e II), estabelecem que o projeto deva ser elaborado coletivamente com a participação de todos os profissionais e a comunidade. Consta ainda na LDB no art., 3°. (inciso III), o principio de que a educação nacional deve ser considerar o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas". É importante destacar este artigo, pois essa questão muitas vezes cai no esquecimento, mesmo estando explicitada na Constituição

Federal (Artigo 206, inciso III). A autonomia consiste, portanto, num ingrediente fundamental para a real democratização da escola. Porem, a autonomia tem de ser construída, ou seja, deve ser vista como um projeto a ser desenvolvido em longo prazo. Não se podem esperar mudanças abrangentes e significativas de imediato, pois estas não ocorrem de um ano para o outro; são históricas e ocorrem de maneira processual. GADOTTI faz uma discussão interessante sobre essa questão. Segundo este autor, "a escola autônoma, é aquela que autogoverna" (GADOTTI, 1992, p. 10). Mas aí é que entra o questionamento; como se autogovernar quando se é constantemente pressionados por um sistema já a muito institucionalizado? É por isso que se fala muito em autonomia relativa, ou seja, uma autonomia que nunca será total, pois as unidades educacionais sempre terão uma relação de interesses e até mesmo de subordinação a algum órgão, sejam eles municipais estaduais ou federais. A autonomia do gestor em relação à escola sempre será de alguma forma, controlada, o que leva a conclusão que a autonomia não significa fazer o que se quer como se quer e quando se quer. Faz-se necessário uma organização dos fatos, afinal uma instituição funciona em equipe. É de se pensar, por exemplo, o que aconteceria se cada um resolvesse fazer o seu próprio horário. Hoje se fala muito em indicadores de qualidade da Unidade Escolar e as pesquisam indicam que para a efetivação da qualidade deve-se ter: foco na aprendizagem; liderança educacional; flexibilidade e autonomia; apoio da comunidade e dos familiares; clima e cultura escola educativa; processo ensino-aprendizagem ativo; avaliação do desempenho acadêmico contínuo; supervisão dos professores; materiais e textos de apoio pedagógico; ambiente físico estimulante. Por esta razão, o tópico seguinte traz algumas reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico que é muito importante para a estruturação do trabalho pedagógico e para a abertura a participação da comunidade. Além do P.P.P (Projeto Político Pedagógico), tem-se nas Unidades Educacionais outros canais de participação, como , o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres, e o Regimento Educacional , sendo que todos são canais através dos quais a comunidade pode tomar decisões que envolvam toda a Unidade.

POLÍTICO PEDAGÓGICO, O FAZER COLETIVO

Para situar da importância do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) em um fazer coletivo será necessário ressaltar a priori questões de organização escolar, que modifique a realidade encontrada nas unidades educacionais. Atualmente organizar a U.E com vista à melhoria na qualidade do ensino, requer um desafio para os educadores, pois o P.P.P das U.Es está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada instituição de ensino é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem unidades educacionais iguais. Sendo assim, entende-se que a organização escolar favorece a construção do projeto da escola e a consecução dos objetivos, mas isso irá

depender da competência da ousadia dos seus agentes internos e externos em assumir como tal, partindo da sua realidade, do seu cotidiano, ou seja, do contexto histórico em que ela se insere. Dentro desta perspectiva, a construção do projeto da escola pode ser considerada como um momento importante de renovação na escola, por ser um instrumento de trabalho que harmoniza as diretrizes da educação com a realidade da escola, traduzindo a sua autonomia e seu compromisso com a "clientela".

Segundo GADOTTI (1998, p. 19), projetar significa "lançar para frente", antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido, explicito sobre o que se quer inovar. Nesse processo podem-se distinguir dois momentos: o momento da concepção do projeto e o momento da sua institucionalização. Assim, todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o do presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa antes determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores. Esta afirmação evidencia que para a construção do projeto escolar, faz-se necessário planejar o que se tem intenção de fazer e realizar. Lança-se para diante, com base no que se tem, busca-se um rumo para realizar um trabalho de qualidade. Assim o projeto é algo que vai se construindo aos poucos e que deve resultar e um desejo coletivo. Será preciso que todos os educadores envolvidos tenham a corresponsabilidade de interagir para alcançar as metas que se pretende alcançar. Para garantir um Projeto Político Pedagógico em benefício da criança, um dos aspectos primordiais na sua construção é um planejamento participativo, em que todos os segmentos da Unidade Escolar e representantes são chamados a contribuir, definir e legitimar as necessidades básicas, a partir da compreensão dos conteúdos, das relações em grupos, da eficiência do aprender como um direito para o desenvolvimento da cidadania plena.

Nessa perspectiva, VEIGA afirma:

"O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explicito com um compromisso, definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade... E pedagógico, no sentido de definir ações educativas e as características necessárias às escolas cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade" (VEIGA, 1995, p. 13).

Assim, para VEIGA (1995, p. 110) a construção de um Projeto Político Pedagógico supõe por etapas: Análise da situação; Definição dos objetivos; Escolha das estratégias; Coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvendo e zelando

sempre pela primazia do pedagógico sobre as ações culturais e assistenciais; Implementação; Acompanhamento e avaliação. Essas etapas podem sobrepor-se e devem ser acompanhadas e avaliadas permanentemente, sempre lembrando que acompanhar não é assistir, é interferir, mudar. Dessa forma, conforme VEIGA (1995, p. 111). A avaliação, que tradicionalmente tem sido usada apenas para constatação de situações, deve assumir ações para corrigir e aperfeiçoar o projeto. Todo esse processo exige (re) elaboração teórico/pratica, o que não é simples. Mas vale lembrar que toda proposta que envolva compartilhar, interagir com principio democrático, na visão de se fazer um Projeto Político Pedagógico, requer, para ser feita, uma discussão sobre os objetivos a serem alcançados, tanto no âmbito político – cidadania, ética, direito e deveres, entre outros – e no âmbito pedagógico – conteúdos, aprendizagem, sistematização, entre outros. – como também na organização da escola como um todo e na organização das salas de convivência / salas de aula. Necessário se faz também à unidade educacional estar aberta a um debate democrático direcionado a pratica de um poder compartilhado com corresponsabilidades dos que deles fizeram parte no seu planejamento. Daí o ponto positivo desta discussão, pois quando o individuo apenas assiste as coisas acontecerem e as aceita, a única ação que se faz possível é a de cobrar e criticar sem situar a questão numa proposta de solução viável e quando o mesmo faz parte do que antes apenas assistia acontecer, acaba internalizando e percebendo que a sua ação de análise, cuidado e compromisso é parte importante para mobilizar a melhoria daquela situação num processo de ação reflexão.

Porém, ainda segundo VEIGA (1995, p. 16-18), todos esses aspectos só se tornam possíveis com um trabalho norteado por alguns princípios básicos que podem torná-los verdadeiramente possíveis, sendo estes: a igualdade de acesso e a permanência na escola, a qualidade para todos em uma consciência critica e capacidade de ação, saber e mudanças, gestão democrática e liberdade que é um direito primordial para a concretização da autonomia e valorização do magistério. Por estes fins, faz-se necessário uma reflexão sobre a intencionalidade política do Projeto Político Pedagógico e a aprendizagem na sala de convivência/aula – um dos fazeres pedagógico. Tendo-se no primeiro momento a preocupação com o ético-politico, pois se sabe que a U.E só sustenta sua existência por estar a serviço de uma comunidade e com o compromisso ético de propor a mesma, um fazer que propicie uma mobilização política lúcida e ativa para conhecer, buscar, investigar e ter acesso a condições de desenvolvimento e sobrevivência igualitária sem supremacia de uma das partes, mas sim, justificada no direito a todos. Para tanto, tais expectativas se apoia no fato de desenvolver condições efetivas para argumentos válidos na exigência de direitos no cumprimento de seus deveres.

Para isto, deve ressaltar a efetivação do currículo, não seja apenas uma ordem vinda de cima, mas sim, articulada com a realidade em que está inserida, articular assim os anseios e questionamentos de quem dela se

utiliza.

Neste sentido, VEIGA faz a seguinte definição:

"Currículo é uma construção social do conhecimento pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia da construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito". (VEIGA, 1995, p. 26).

Mas a efetivação do Projeto Político Pedagógico não é realizada ao acaso é um planejamento realizado no começo do ano ou de uma gestão que vai sendo avaliado e rediscutido constantemente. Para chegar este ponto, são necessárias algumas etapas importantes para seu sucesso, e uma delas é a definição de um diagnostico a seguir para sua concretização de objetivos, guiando para um planejamento participativo.

Assim, ter em seu desenvolvimento a organização das ações, aumentar aquilo que se está fazendo, distribuir o recurso de que se dispõe e construir uma nova realidade, pela transformação da realidade existente, é o caminho. Após esses fundamentos e ações necessárias, deve-se sempre exercitar a corresponsabilidade e a avaliação constante tanto das responsabilidades atribuídas como do sucesso e dificuldades das ações. Fechando assim, para a construção da autonomia da escola pública, que aos poucos está mostrando que esta condição é necessária à autonomia para gerar a eficiência e a eficácia da escola, ajuda o direcionamento concreto das ações, claro que não fugindo de aspectos necessários que são estabelecidos por lei como horas, dias, números de aulas, entre outros. A gestão participativa é importante para o Projeto Político Pedagógico, é um trabalho amplo e com muitas dificuldades a serem ultrapassadas, pois o exercício de questionar, elaborar soluções, organizar ações entre outros, foge da formação de muitos componentes da comunidade e até dos profissionais da própria escola, pois este exercício está tendo seu foco maior agora – final do séc. XX e começo do séc. XXI. Concretizando, o trabalho em grupo independente do lugar e de seus propósitos se faz necessário para que as ações sejam construídas e concretizadas significa mente. Considerando o exposto pode-se concluir que os aspectos que envolvem o Projeto Político Pedagógico são abrangentes, a sua solidificação pela construção e efetivação visa à identidade e a qualidade em todo processo vivido na U.E. Não é simplesmente uma organização formal da instituição escolar. O fato de construí-lo envolvendo coletivamente não irá garantir que à escola se transforme de maneira rápida em uma instituição de melhor qualidade, mas permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas. Nessa direção é possível pensar que a democratização das relações é um dos caminhos possíveis para a melhoria na qualidade, que decorre da postura administrativa de cada instituição, de ações

efetivas e determinantes que garanta a igualdade de acesso. Mas é algo processual, não pode ser imposto, tem que ser construído e reconstruído. Não é só programar o Projeto Político Pedagógico, é preciso fazer com que ele aconteça.

A estrutura organizacional da Escola Publica vem se transformando nos últimos anos. Uma dessas transformações é a conscientização da comunidade em executar sua cidadania através da democratização escolar. Com base nesta perspectiva foi criado o Conselho Escolar (C.E), um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Por meio do conselho, todas as pessoas ligadas à U.E podem se fazer representar e decidir sobre assuntos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando esse colegiado não só um canal de participação, mas instrumento de gestão da própria U.E.

Na visão de GADOTTI:

"A participação e a democratização num sistema publico de ensino é a forma mais pratica de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão a criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo" (GADOTTI, 1992, p.49).

O Conselho Escolar é, portanto, um elemento de gestão democrática. Porem, nem todos que participam da vida escolar sabem da importância de tornar a U.E democrática. Muitas vezes as tentativas esbarram em alguns obstáculos, tais como: professores que não se dispõem em participar de reuniões fora do horário; pais alegam que as decisões devem ser tomadas pelos diretores e professores e outros que não participam pelo fato de coincidir dia e horário das reuniões com o trabalho. Resultado: o gestor encontra-se muitas vezes "solitário" ou com um numero muito pequeno de participação que às vezes inviabiliza a tomada de decisões. Deve-se ficar claro que o conselho de escola é de suma importância para a U.E, porém ele não pode participar de todo o andamento escolar, existem algumas restrições às quais cabe à U.E, por se tratar de ações legislativas. Isso deve ficar claro para os familiares na hora em que se estabelece um Conselho na Escola/CEI. O conselho em sua essência é um valioso canal de comunicação e integração escola comunidade, mas não deve ser visto como um instrumento único para promover a democratização, ele deve ser incorporado num plano que vá além de mera participação. Dentre outros pontos aqui refletidos, as APMs – Associações de Pais e Mestres estão entre os que mais se deve cuidar, no sentido de avaliar a questão da "imposição" feita de cima para baixo em relação às normas e procedimentos. Deve-se, portanto, ter essa questão em foco, ao refletir sobre o que se segue. Em 1965 foram criadas em São Paulo as chamadas "Caixas Escolares" com a finalidade de arrecadar fundos para a assistência escolar. Convivendo com a finalidade de arrecadar fundos para a assistência escolar. Convivendo com as Caixas Escolares, em 1958, foram criadas as APMs (Associação de Pais e Mestres), com funções mais amplas do que a Caixa Escolar. Com a reforma do ensino de 1971 (Lei N° 5.692),

prevaleceu a APM e as Caixas Escolares fora, extintas. A regulamentação definitiva na sua estrutura atual data de 1978 segundo o decreto N° 12.938/78, a APM, instituição auxiliar da escola, tem por finalidade "colocar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade" (Art 2°.) As APMs propõem-se: A colaboração com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais da escola; A representar as aspirações da comunidade e dos pais das crianças junto a U.E; Mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a U.E; A colaborar na programação do uso do prédio pela comunidade; A favorecer o entrosamento entre familiares e professores.

O regimento escolar, agora regimento educacional, é um conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente. Define os objetivos da escola, os níveis de ensino que oferece e como ela opera. Dividindo as responsabilidades e atribuições de cada pessoa, evitando assim, que o gestor concentre todas as ordens, todo o trabalho em suas mãos, determinando o que cada um deve fazer e como deve fazer. O Regimento deve surgir da reflexão que a escola tem sobre si mesma, porém, deve estar de acordo com a legislação e a ordem que é aplicada no país, estado e município. Ele é um o documento administrativo e normativo de uma unidade escolar que, fundamentado na proposta pedagógica e coordena o funcionamento da Unidade Escolar, regulamentando ações entre os representantes do processo educativo. Ele deve ser baseado em um texto referencial e em princípios democráticos, adotados Secretaria de Educação que é a base para promover a discussão, a reflexão e a tomada de decisão pelos membros da U.E, buscando respostas às questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Toda instituição deve possuir um conjunto de normas e regras que regulem a suas propostas explicitadas em um documento que deve está disponível para a consulta de toda a comunidade escolar. O momento de construção do Regimento Escolar/Educacional deve propiciar o aperfeiçoamento da qualidade da educação, estabelecendo a responsabilidade de cada um dos segmentos que compõem a instituição escolar como forma de garantir o cumprimento de direitos e deveres da comunidade escolar. Ele deve estar de acordo com uma proposta de gestão democrática, assim ele possibilitará a qualidade do ensino, fortalecendo a autonomia pedagógica e valorizando a participação da comunidade escolar que está representada através dos órgãos colegiados, como, por exemplo, o Conselho Escolar/CEI e o grêmio estudantil. Outro objetivo do Regimento é o cumprimento das ações educativas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico da U.E.

A U.E deve ser percebida como um espaço que favorece a discussão dos conhecimentos históricos acumulados pela sociedade. É através dessa construção coletiva que teremos uma organização capaz de efetivar

uma educação de qualidade, gratuita e para todos, além de formar cidadãos críticos capazes de transformar a sua realidade. Dessa forma, podemos conclui que o Regimento Escolar/Educacional é essencial para uma instituição que busca a qualidade do ensino numa perspectiva democrática. Refletimos sobre a Gestão Escolar, o conselho de Escola/ CEI, a APM e o P.P.P, que tratamos neste primeiro capitulo, e o regimento educacional a ser adotado pela rede Municipal de São Paulo faz algumas considerações a respeito da Gestão Escolar, do Conselho, a AMP e do P.P.P. A Gestão Escolar, respeitadas as especificidades de cada cargo, deverá privilegiar a participação de todos os segmentos da Unidade, sendo o Conselho de Escola/CEI/ a instância de elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e do funcionamento da Unidade Educacional.

AS ESTRATÉGIAS PARA PARTICIPAÇÃO NO FAZER COM QUALIDADE

Em uma organização escolar, sabe-se que a família muito pode contribuir para o aprendizado da criança, mas para que isso seja possível, é preciso estabelecer canais de comunicação entre as famílias e a instituição escolar.

Conforme LUCK:

"... aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover à criação e a sustentação de um ambiente propício a participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se estende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social critica no sentido de cidadania" (LUCK, 2000, p. 18).

Dessa forma, o que se precisa é estarem todos cientes que todo o processo de mudança é lento e trabalhoso. É ilusório acreditar que nos primeiros encontros todos os pais virão ou que já estarão aptos a decidir tudo. É preciso ter muito cuidado para não se passar a ideia errônea de que os pais podem tudo, mandam e desmandam. Assim, a instituição se desestruturará. O gestor deve conduzir os trabalhos de forma coordenada procurando construir com os pais, a comunidade e com funcionários, uma equipe integrada, capaz de discutir, levantar ideias e chegar a um consenso compatível, é claro, com a realidade.

Uma condição importantíssima para que a participação se torne uma pratica, referem-se ao modo de ser do gestor, que deve apresentar algumas características tais como: conhecimento; conceituação; flexibilidade; sensibilidade; julgamento; reflexão. Essas características devem somar-se e, além disso, fazer parte de um processo de continua revisão, ou seja, deve-se avaliar o próprio comportamento, buscando impedir que ele sofra desvios ao longo do tempo ou então, em face de circunstâncias adversas. O gestor é o orientador do estabelecimento de comunicação entre família, comunidade e a instituição, portanto precisa ser e agir de forma global, sendo capaz de estimular sua equipe de modo que estes se sintam motivados para os trabalhos. Uma equipe motivada produz qualidade. Mas como

estimular a comunidade de modo que esta se sinta motivada? E mais, como motivar a equipe escolar? Primeiramente deve-se considerar que é importante criar um ambiente participativo. O gestor tem que se descentralizar seu poder, buscando delega-lo aos demais membros, tendo por base sua analise sobre cada um, o que cada um faz de melhor. Demonstrar confiança no trabalho de alguém é uma forma de provocar motivação.

Conforme LUCK:

"A confiança é o cimento que mantém uma organização unida, facilitando a boa comunicação, corrigindo ações ocorridas em momentos oportunos, possibilitando o atendimento de objetivos e criando as condições para o sucesso organizacional" (LUCK, 2000, p. 42).

Como pode ser percebida, a confiança é a essência de qualquer ação, abre caminhos para um bom relacionamento interpessoal e para uma efetiva participação em termos de coletividade. Sem a confiança, a tendência é o isolamento, cada um age por si só, para si mesmo, buscando sempre vantagens pessoais e não coletivas. Em um ambiente realmente democrático, onde impera a confiança, esta limitação tende a ser respeitada como algo benéfico a toda a coletividade, coisa que não ocorre quando há a desconfiança. De acordo com essa ótica, TEIXEIRA (1998, p. 36) também aponta a questão da confiança como um dos primeiros aspectos para a promoção da participação. Assim, para que os pais, alunos e membros da comunidade sejam capazes de confiar no trabalho desenvolvido pela escola, principalmente quanto a ter a certeza de que este trabalho visa o bem geral. A escola, portanto deve iniciar o processo de aproximação da comunidade com os procedimentos que sejam capazes de conquistar a confiança da mesma. Neste processo a equipe escolar desempenha papel fundamental, pois diretores, professores e funcionários são os principais responsáveis pela transmissão de impressões da escola, além de ser a principal fonte de informação para pais, alunos e membros da comunidade. Sendo assim, cabe perguntar quais seriam os primeiros passos para promover essa participação da comunidade? Durante o cotidiano, entretanto, o gestor não pode perder de vista as propostas de comunicação com os pais, estas devem ser feitas de forma planejada podendo este ser informal inicialmente. Criar oportunidade de encontros frequentes com os pais, reuniões, atividades em grupo ou até mesmo atendimentos individuais são formas de se ganhar a confiança dos pais e a credibilidade dos mesmos. Eles sentirão acolhidos pela escola, tornando-se um grande aliado na conquista da participação do restante da comunidade. Gradativamente os pais irão assimilar que sua participação pode-se além do acompanhamento da vida escolar de seu filho. É por isso que as reuniões tem que ser diferenciadas com atividades diversificadas, os pais tem que sentir que são esperados e bem vindos à instituição. As reuniões devem constituir um momento de troca de informações entre a equipe escolar e as famílias. Outro aspecto a ser considerado como estratégia por TEIXEIRA (1998, p. 37), é o desenvolvimento de atividades voltadas a família. A escola deve deixar de ser uma

entidade voltada apenas para o aluno e transformar-se em um centro de apoio é comunidade como um todo, pois o apoio que a escola recebe da comunidade está diretamente ligado ao apoio que ela da à comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pode alinhar algumas considerações e conclusões que, se de um lado reafirmam a hipótese principal, de outro, abre novas perspectivas para uma tentativa mais concreta de reverter o quadro presente. A primeira hipótese traz em seu bojo outras averiguações importantes – giram entorno da constatação de que a questão da gestão democrática da escola publica, bem como a participação dos pais ou da comunidade em geral carece de grandes esforços para sua concretização participativa, no que diz respeito ao seu sentido prático. Dentro deste contexto, porém, existe um potencial latente clamando por mudanças e é neste potencial que reside à hipótese do trabalho, na ideia de que a escola tem condições de canalizar a "vontade" de todos, para uma maior participação rumo à gestão democrática. Muitos são os que apoiam a gestão democrática, e muitos também são os que veem a participação dos pais e da comunidade em geral como uma única via possível para que a escola possa exercer o seu verdadeiro papel, e muitas são, ainda, as ideias, muitas vezes até otimistas demais, quanto às possibilidades de chegar-se a um quadro assim idealizado. Porém, no sentido oposto, ou seja, estagnando a caminhada, está uma realidade um tanto diferente. Dentro desta realidade não existe uma escola ideal, professores e gestores ideal e muito menos, uma comunidade ideal. Longe dessa idealização, portanto, tudo o que resta são praticamente discursos que ecoam no vazio. Como um meio termo ou mesmo um alento para a situação e, principalmente, para aqueles que almejam alcançar essa situação ideal, esta o fato de que a escola cabe senão toda ou pelo menos a maior parte dessa construção. É claro que a comunidade pode mudar a escola, mas, ao que se percebe, parece que a escola existe a possibilidade de serem oferecidas condições de fazer o inverso. Esta possibilidade passa, é claro, por melhores propostas, por parte dos órgãos governamentais, pela melhor gestão desses recursos e, de modo imprescindível, pela tomada de consciência por parte dos gestores e todos os demais profissionais do ensino. Retomando o papel do gestor em relação ao aproveitamento deste potencial, resta concluir que a carência maior da escola em geral, bem como das comunidades em seu entorno, é de um gestor com qualidade de liderança, voltados para uma gestão realmente democrática e que tenha como ideal a transformação do quadro social de hoje. A participação da comunidade é determinada pela atitude da direção e equipe escolar – ações, posturas e praticas condizentes com princípios democráticos. Com visões diferenciadas e histórias distintas, ou seja, cada sujeito é responsável pela qualidade e pelo sentido embutido nessas práticas. Contudo a iniciativa de abertura dos portões para a comunidade ira depender

fundamentalmente do CEI, que levará ao aprimoramento das relações e permitirá transformar a unidade escolar em um espaço real de manifestação da comunidade e dos seus anseios. Nesse mesmo caminho, cabe à equipe gestora discutir o interesse do grupo sem ignorar ideias e iniciativas individuais, e ao mesmo tempo respeitar e valorizar as diferenças, de forma a construir a participação com entusiasmo e com consciência. É necessário ter-se em conta, porém, a necessidade de ampliar o campo de atuação e ação tanto da escola quanto da comunidade e ao mesmo tempo deixar claros os limites na liberdade de cada um e de todos. Não se pode, por exemplo, plantar a ideia de que a comunidade pode tudo e a ela tudo se permite. É preciso que fique bastante clara a ideia de uma autonomia equilibrada entre liberdade e responsabilidade. Por tanto, é preciso também à existência de objetivos claros que orientem e possam dar sentido à presença da família na escola. Assim como é fundamental, o papel do diretor e sua estabilidade na unidade escolar para o desenvolvimento da participação. Para isso deverá fazer uma análise diagnostica da sua realidade, ou seja, verificar: Qual a sua situação atual? Qual a situação desejada? Qual a prioridade em função do papel que desempenha? O que se pode fazer para conseguir essa participação? Em que momento pode ocorrer à participação? Sempre? De vez em quando? Como as pessoas enxergam a participação? Como elas se relacionam? Como elas se comprometem? Quais são os colaborativos nessa ação?

Enfim, essas questões entre outras são fundamentais nesse desejo de uma nova gestão, pois nos dias de hoje não há mais lugar para praticas que anulam a participação comunitária e que encerram as possibilidades de diálogo e avalizem posturas. Apesar da existência de instrumentos promotores da democracia, como os C.Es e as A.P.Ms, evidencia-se que há pouca participação, e essas entidades precisam tornar-se espaços mais reais de manifestação da comunidade. As pautas são previamente encaminhadas, o horário de reuniões diversificado para ser acessível aos pais e a linguagem utilizada é de domínio comum, as convocações são feitas com antecedências; apesar de todos estes importantes fatores para favorecer a participação, ou seja, em fazer valer esses instrumentos, muitos familiares se ausentam. Da mesma forma as associações de pais e alunos precisam estar presentes em cada unidade de educação com o fim de organizar o segmento de forma autônoma. Se essa instancia tiverem vida, ou se todas elas existirem com intensidade e força, os espaços escolares não só ganharão em qualidade dentro do CEI, mas em qualidade de ensino e participação.

Enfim, a partir do momento em que a visão de participação for mais definida e o seguimento das atividades que instrumentiza essa participação (CE, PPP, APM e Regimento) se derem de forma consistente e corresponsável as unidades escolares iniciarão uma nova etapa em sua evolução como instituição democrática, pois há interesse de ambas as partes (U.E, pais e comunidade) de dinamizar os trabalhos da escola em base seus objetivos primordiais

de formação do cidadão consciente critico e reflexivo. Sendo a mesma, responsabilidade de todos para se tiver uma formação global. Logo, para atender essas perspectivas é preciso buscar e construir a autonomia dos sujeitos que convivem no espaço escolar de forma honesta, de modo que não iluda as pessoas e sim que possam educa-las para fortalecer os presentes e os futuros laços entre Unidade Escolar, família e comunidade.



ELENICE DE CARVALHO RODA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2000), Graduação em Turismo e Hospitalidade pelo Instituto Federal Educação São Paulo (2006), Especialista em Educação Especial pela FINOM (2010), Especialista em Deficiência Intelectual pela UNESP (2013), Especialista em Gestão Escolar pela FMA (2014), Especialista em Educação Ambiental Pela FCS (2016) e docente há vinte e cinco anos , atuando como Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

CURY, C.R.J. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.p. 201.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto,AGUIAR,Márcia Ângela da S. (orgs.). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromisso. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.148,169,171-173.

GADOTTI, Moacir (org). Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã. Projeto Político Pedagógico, Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC e do Desporto, SEED, 1998, p. 19.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. São Paulo: Cortez, 1992 – Coleção Polêmicas do Nosso Tempo V. 50. P.10,49-50.

LEAL DA HORA, Denair. Gestão democrática na escola. 4 ed. São Paulo: Papirus, 1994 – Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. p.13,34,54.

LDB: Lei de Diretrizes da Educação Nacional. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LUCK, Heloisa e outros. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 4 ed. Rio De Janeiro: DP&A,2000. p. 18,35,42,123.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 200o. p. 10,55-56.

TEIXEIRA, Hélio Janny e ANDREWS, Christina Windsor. Participação da comunidade e qualidade de ensino: algumas considerações sobre o papel do poder público. In: Revista de Administração, nº 1, São Paulo. 1998, V.33, n1, p.35-41.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas. Papirus, 1995. Coleção Magistério. p.13,16,18,26,110-111.



O BRINCAR NA INFÂNCIA – UM DIREITO CONQUISTADO

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo compreender o brincar na infância, abordando-o como um direito conquistado historicamente. Dentro desta proposta foi realizado um estudo bibliográfico a partir de análises e estudos de autores e autoras que fundamentaram as concepções apresentadas neste artigo. Foi possível concluir que a infância é um conceito construído historicamente, e que o brincar fez parte deste processo de construção. Antes pouco se pensava nas crianças e em suas especificidades, mas com a evolução histórica, percebeu-se o brincar e as brincadeiras como um direito, fundamental para o desenvolvimento íntegro dos pequenos. As crianças, por meio das brincadeiras, podem organizar maneiras diferentes de pensar o mundo que as cerca, imaginar, criar e recriar, e isso se tornam indispensável em sua formação enquanto pessoa.

Palavras-chave: Criança; Infância; Brincar; Direito.

INTRODUÇÃO

Brincar em sua definição no dicionário significa divertir-se, e quando nos referimos a esta atividade, logo nos remetemos à apenas um momento de lazer, sem intencionalidade.

Mas o brincar além se ser direito garantido por Lei às crianças, é objeto de estudo de muitos autores, que comprovam que esta atividade vai além da função do divertimento, e contribui significativamente para o desenvolvimento da criança.

A sociedade hoje, permeada por recursos tecnológicos, e não que isto seja negativo, mas está afetando consideravelmente a vida de nossas crianças, que passam horas em frente a tecnologias, jogos e celulares, e não participam mais de momentos de socialização, de brincadeiras, de jogos de rua. Isso é resultado também, de uma sociedade cada vez mais sem segurança, que faz com que crianças e adolescentes fiquem presos dentro de casa, sem opções para atividades de recreação.

Nesse sentido, a escola como espaço de educação em suas diversas modalidades e sendo um dos espaços em que as crianças passam uma parte considerável do seu dia, podem contribuir para que essas crianças tenham acesso ao seu direito de brincar promovendo um ambiente socializador e aberto para as diversas possibilidades de aprendizado que esta atividade possibilita.

Quando proporcionamos a criança momentos para ela expor as suas ideias, criar, inventar, ela ampliará os seus conhecimentos favorecendo o aprendizado do outro, ainda que, seja por meio de brincadeiras.

Considerando que o brincar é um direito das crianças, a pesquisa visa como objetivo identificar qual a importância de garantir este direito no processo de primeira infância.

Nesse sentido, o estudo se mostra como uma ação necessária para aprofundar e exemplificar o brincar como uma ação necessária e garantida em Lei, promovendo desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

INFÂNCIA – CONCEITOS E HISTÓRIA

A infância é uma das fases da vida de um indivíduo, e grande parte do seu desenvolvimento, discorre no espaço escolar. Sendo neste espaço que as crianças estão inseridas parte do seu tempo, é nele que questões como a sexualidade vão surgir, considerando esta como uma construção também social, que não se dissociam no desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento infantil é hoje muito discutido no âmbito da psicologia e da educação. Mas nem sempre foram assim, até alcançarmos os estudos e análises presentes hoje para consulta, muitos estudiosos se aprofundaram no termo, a fim de realmente compreender como cada criança se desenvolve integralmente.

O conceito de infância é uma construção histórica e social, e que a própria palavra infância em sua etimologia não considera a criança, pois segundo estudos etimológicos, significa aquele que não e fala incapaz de

falar, e, portanto, não considerado como um indivíduo em desenvolvimento. (BRANCHER, 2008).

A concepção de Infância é uma invenção da modernidade constituída em uma categoria social construída recentemente na história da humanidade. Por isso concepção de infância vem sendo mudada historicamente, foi então ao longo de nossa história, fomos descaracterizando o que é a infância e o que é ser criança.

O termo infância apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social. (ANDRADE, 2010, p. 55)

A criança, historicamente e culturalmente falando, não era uma preocupação da sociedade, consideradas como "mini adultos", sem considerar que possuem especificidades diferentes das dos adultos e uma necessidade de formação específica. Essa preocupação e valorização das crianças e da infância ocorrem após o surgimento de uma nova compreensão de família, baseada no modelo familiar burguês, em meados do século XIV.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

"A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma sociedade e época", e "As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio". (BRASIL, 1998, p. 21)

Para compreender o processo de construção do termo infância, é necessário mergulhar na história, e compreender cada etapa deste processo. A preocupação com a infância surgiu a partir da Modernidade, quando nasceu uma nova concepção de infância, e a criança passou a ter maior atenção dos olhares dos adultos, e possuir direitos relacionados à esta fragilidade, que antes não era considerada.

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. (Ariès, 1986, p. 42)

O sentimento pela infância foi se constituindo em etapas, e relacionadas ao processo histórico vivenciados pela sociedade. Sentimento de infância para Ariès (1986) não significa afeição pelas crianças, mas um sentimento de particularidade para com a criança em relação ao adulto. É uma forma de se olhar para a infância, percebendo as diferenças entre o ser criança e o ser adulto, considerando suas particularidades. O sentimento pela infância e preocupação com a infância foi evoluindo com a ascensão da burguesia que começou a ver a necessidade trazer moralidade para

a criança, preparando-a para o seu futuro papel na sociedade, utilizando para isso a educação e os ensinamentos.

Ariès (1986) se dedicou a estudar e analisar a história social da criança, segundo suas pesquisas, a criança era um ser excluído da vida social. Suas aparições surgiam sempre de forma a não valorizar a infância, com características adultas, pode-se considerar que a criança era representada como um adulto em miniatura.

Até por volta do século XII, à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (Ariès, 1986, p.50)

As crianças, nesse contexto, não tinham direitos e deveres, era apenas um estado transitório à vida adulta, e por isso muito cedo elas iniciavam trabalhos e atividades adultas. A sociedade compreendia que quando estes estivessem "preparados", já poderiam assumir responsabilidades. Não havia memórias de infância, porque esta não tinha valor no desenvolvimento do adulto.

Os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (Ariès, 1986, p.52)

A criança, vista como um adulto em miniatura, não tinha uma cultura voltada para as suas necessidades já que suas necessidades não existiam para a sociedade. Um dos fatores que se destacam na descoberta da infância, são as vestimentas. Antes as crianças se vestiam como adultos, e com o processe de evolução do termo infância, cada vez mais a forma de ver a criança foi se modificando.

Dentre os direitos que passaram a ser garantidos e proporcionados às crianças, está o brincar. Não existiam jogos para as crianças, o brincar estava relacionado ao entretenimento dos adultos, e as crianças participavam desses momentos como coadjuvantes. Com o ressignificar que o termo infância passou a ter, os brinquedos passaram a ser representados de forma mais real, voltado para as crianças.

Conhecemos bem suas brincadeiras, pois, a partir do século XV, os artistas multiplicaram as representações de criancinhas brincando. Reconhecemos nessas pinturas o cavalo de pau, o catavento, o pássaro preso por um cordão, e, às vezes, embora mais raramente, bonecas. E um tanto ou quanto evidente que esses brinquedos eram reservados aos pequenininhos. No entanto, podemos nos perguntar se tinha sempre sido assim e se esses brinquedos não haviam pertencido antes ao mundo dos adultos. Alguns deles nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escala: foi o caso do cavalo de pau, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e de tração. Da mesma forma, as pás que giravam na ponta de uma vareta só podiam ser a imitação feita pelas crianças de uma

técnica que, contrariamente à do cavalo, não era antiga: a técnica dos moinhos de vento, introduzida na Idade Média, o mesmo reflexo que anima nossas crianças de hoje quando elas imitam um caminhão ou um carro. (Ariès, 1986, p.88)

Os brinquedos da primeira infância, nesse período, mesmo já sendo considerados específicos para crianças, possuíam certa margem de ambigüidade. A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos, ou seja, ao mesmo tempo em que direcionados as crianças, os brinquedos tinham uma representação da vida adulta. Enquanto as crianças brincavam, de certa forma estavam ligadas ao mundo adulto. (Ariès, 1986)

No século XVI, inicia por meio da educação, uma reformulação na forma de ver a criança no que se diz respeito à moralidade. Os educadores passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos. É a partir deste momento que se inicia uma preocupação com a cultura para as crianças. Inicia então a preocupação real com o ser criança, com suas especificidades, com a sua fragilidade e necessidade de se ter o adulto para conduzi-la a vida adulta. E o brincar e tudo que cercava o mundo infantil principiam características próprias para a idade.

Com todas essas evoluções, a criança assumiu lugar central na família e na educação. A partir destas revoluções do termo infância, tudo o que se refere às crianças passou a ser um assunto sério e digno de atenção nas discussões e debates. Passou a existir não apenas uma preocupação com o futuro da criança, mas também com sua presença, existência e seu desenvolvimento

O BRINCAR COMO DIREITO

Todas as pessoas têm direitos fundamentais, que foram enunciados historicamente a partir do progressivo reconhecimento, pelas legislações nacionais e normas internacionais, da inerente dignidade de todo indivíduo, independentemente de raça, sexo, idade ou nacionalidade. A consagração de tais direitos constitui uma marca grande do processo civilizatório.

A Declaração Universal dos Diretos Humanos (1948) traz, ademais, uma menção específica às crianças, estabelecendo, em seu art. 25°, § 2°, que: "A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.

Tal regra permite a conclusão de que os direitos fundamentais de crianças e adolescentes constituem um capítulo especial na temática dos direitos humanos. É possível dizer que os Direitos Humanos da criança constituem mais do que a indicação de um grupo etário específico, mas significa o reconhecimento de direitos fundamentais para as crianças que são consideradas mais vulneráveis que os adultos, portanto, merecem uma proteção maior e distinta.

Às crianças são conferidos todos os direitos necessários a sobrevivência e manutenção da vida humana, mas com o diferencial de que os Direitos da Criança são sempre postos em prioridade, e a sua proteção deve ser assegurada pelo Estado e Família.

No plano nacional, todos os direitos fundamentais reconhecidos internacionalmente às crianças e adolescentes foram assegurados pela Constituição Brasileira de 1988, que em seu art. 227, caput, estabelece:

"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão." (BRASIL, 1988)

Ainda neste sentido, a Declaração dos Direitos da Criança estabelece em seu texto:

7º Principio – A criança tem direito à educação para desenvolver suas aptidões, sua capacidade para emitir juízo, seus sentimentos, e seu senso de responsabilidade moral e social (...). A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos de sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959)

Nesse sentido, pautado nas Leis, contata-se que o lazer e o brincar são direitos constitucionais, portanto, devem ser proporcionados a todas as crianças, levando em conta que a escola é o lugar onde elas ficam a maior parte do tempo.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, por meio de movimentos físicos e mentais e sem sentir-se coagida pelo adulto. É neste momento que a criança começa a ter sentimentos de liberdade e satisfação pelo que faz, e, portanto, ela passa a dar real valor e atenção para as atividades vivenciadas naquele instante. (ARAÚJO apud PERRUCCI, 2002)

Considerando o crescimento acelerado das cidades e a falta de segurança na sociedade de hoje, é possível verificar que os espaços físicos vêm sendo reduzidos, e isso reflete diretamente na vida das crianças, que já não tem mais lugares para brincar e ficam restringidas de atividades como brincadeiras de ruas, passeios a parques e outras recreações. Com isso, o direito ao brincar é executado dentro das escolas, em que as crianças passam a maior parte do tempo. Mas infelizmente alguns educadores e gestores não entendem que o brincar ajuda na aprendizagem e a torna mais prazerosa.

Piaget apud Perrucci, 2002, analisou a criança em todas as faixas etárias (zero a doze anos) e mediante de vários estudos apontou as fases de desenvolvimento mentais e a classificação dos jogos, descritas a seguir:

Fase Sensório-motora (do nascimento aos dois anos aproximadamente): a criança brinca sozinha, sem utilização de regras. É o Jogo de Exercícios, em que são realizados movimentos simples cuja finalidade é apenas o prazer do funcionamento; é a repetição de gestos e movimentos simples com caráter

exploratórios que se destacam pelo tato, olfato, paladar, audição e visão.

Fase pré-operatória (de dois aos seis anos aproximadamente): as crianças adquirem a noção da existência das regras e começam a jogar com outras crianças. A brincadeira se dá por meio do Jogo Simbólico, em que o faz de conta, a ficção, a imitação e/ou a imaginação se fazem fortemente destacáveis tanto na transformação de objetos (cabo de vassoura transforma-se em cavalo, escova de cabelo em microfone), quanto ao desempenho de papéis (brincar de mãe e filho, de médico, de cantor). Nessa fase as brincadeiras têm papel fundamental no desenvolvimento da imaginação e da fantasia, as crianças brincam pelo simples prazer de brincar e não relaciona de forma lógica a realidade com a brincadeira.

Fase das operações concretas (dos sete aos doze anos aproximadamente): as crianças aprendem as regras e jogam em grupos, é a fase dos Jogos de Regras (futebol, dama, etc.). Essa fase apesar de ser mais evidente entre a faixa etária descrita, ela se remete a todo o processo de vida do indivíduo, pois a competição iniciada aqui é levada para toda a vida (trabalho, escola, relacionamentos, etc.), e, portanto, se mal trabalhada causa danos por um longo período.

O brincar no desenvolvimento das crianças proporciona o pensar, a fantasia, desenvolvendo assim as estruturas cognitivas lógicas. É possível observar que o jogo e a brincadeira ajudam na construção da aprendizagem e na socialização do ser humano, considerando que a criança "abandona o jogo egocêntrico e passa a adquirir uma cooperação com os outros jogadores" (PERRUCCI, 2002).

Os jogos e as regras são necessários para que as convenções sociais e os valores morais de uma cultura sejam transmitidos aos seus membros. Os jogos de regras propõem para a criança desafios como: estratégias de ação, tomada de decisão, análise de erros, lidar com perdas e ganhos, re-planejar as jogadas em função dos movimentos do adversário; e tudo isso é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio e das estruturas cognitivas do sujeito e pode ser usado como instrumento para os gestores e educadores explorarem dentro das escolas, visto que o lúdico é mais prazeroso e motivador. O jogo provoca um conflito interno, a necessidade de buscar uma saída, e é a partir desse conflito que o pensamento da criança sai estruturado e apto a lidar com a vida e com novas transformações. (PERRUCCI, 2002).

Em síntese, o brincar é fundamental na vida da criança, pois faz com que a mesma conheça e interaja consigo e com o outro, e isso lhe será proporcionado por meio de um processo de construção do ser no mundo, em que perde sua onipotência inicial e vai se assumindo como autora de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem por objetivos analisar o Brincar na infância como um Direito, garantido por Leis.

No decorrer do trabalho foi possível analisar o direito e a importância brincar e que a escola, é um espaço onde a criança

passa a maior parte do seu tempo, devendo ser o ambiente que mais faça esse direito à brincadeira ser efetivado.

Diante do exposto, concluí-se que a criança é um ser historicamente construído, e que durante todo esse processo de construção, a sociedade foi percebendo a necessidade de se criar uma cultura especifica para as crianças e seu desenvolvimento, incluindo o brincar.

Quando a brincadeira e o jogo fazem parte da educação e da vida da criança, um desenvolvimento integral, pois movimentam o corpo e a mente, além de integrar uns aos outros. As crianças precisam brincar recriar, organizar, transformar sentido de objetos, trazendo para brincar novos significados, relacionando com a vida e o desenvolvimento cognitivo.

Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimento de liberdade e satisfação pelo que faz, dando, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante (ARAÚJO apud PERRUCCI, 2002 p.22).

Enfim, afirma-se que as práticas pedagógicas a partir da brincadeira e da diversão, contemplam o desenvolvimento da aprendizagem para uma maior socialização dos alunos, e desenvolvimento integral em todos os âmbitos sociais e cognitivos.



ELCY DOS SANTOS RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Santo André (1999); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEF Professora Marina Melander Coutinho.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2ªed. 1986

ANDRADE, LBP. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 193 p. 2010.

BRANCHER, Vantoir Roberto. Cultura Infantil: Problematizando a ludicidade e o ser criança hoje. XIX ENDIPE, Anais do... Porto Alegre, 2008.

BRASIL. Constituição Federal. 1988, Brasil..

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo, 1998, Brasília/MEC.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394-96, de 20 de Dezembro de 1996.

Declaração dos Direitos da Criança. 1959. Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. p. 01-16. 2007.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

PERRUCI, Patrícia. A importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da alfabetização da criança. Monografia apresentada em curso de Pós-graduação Latu Sensu em Psicopedagogia. UMESP, 2002.



INTERFACES ENTRE O ENSINO DA MATEMÁTICA E A NEUROEDUCAÇÃO

RESUMO: A promoção da aprendizagem na atualidade tem exigido dos docentes cada vez mais esforços visando superar os desafios e os obstáculos epistemológicos que dificultam o real e efetivo envolvimento do aluno com o aprendizado da matemática. A excelência na formação inicial e continuada é de fundamental importância para que o professor desempenhe sua prática pedagógica da melhor maneira possível, nesse sentido, a contribuição de algumas áreas do conhecimento como a Neuroeducação merece destaque, pois desponta como uma área recente e muito promissora e tem contribuído muito para o entendimento acerca da formação, do desenvolvimento e funcionamento do cérebro humano. Portanto, o objetivo desse artigo consiste em estabelecer relações entre a Neuroeducação e o Ensino da Matemática, pois para ensinar é preciso primeiramente compreender como o cérebro aprende.

Palavras-chave: Neurociências; Neuroeducação; Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

A Neuroeducação é um campo amplo e interdisciplinar que recebe contribuição de várias áreas do conhecimento como as Neurociências, a Psicologia e a Educação. É um campo recente de pesquisa que congrega de um lado os neurocientistas, que se dedicam ao estudo dos processos cognitivos relacionados ao ensino e a aprendizagem e, do outro os professores que fazem uso das pesquisas dessa natureza em sala de aula.

Apesar de se constituir em um campo relativamente recente, a Neuroeducação vem ganhando o interesse de pesquisadores de várias áreas, como os profissionais da educação, que buscam na junção dessas áreas o estreitamento de interfaces para que o intercâmbio teórico-metodológico possibilite novas descobertas acerca do funcionamento e desenvolvimento do cérebro humano, além de permitir a compreensão dos processos cerebrais envolvidos no processo de aprendizagem. As pesquisas nessa área muito têm avançado, por isso, a Neuroeducação, campo interdisciplinar que congrega as Neurociências e a Educação, permite a aplicação e o desenvolvimento de métodos mais eficientes nas aulas de matemática.

A Neuroeducação possibilita ao professor conhecer a estrutura e o funcionamento do cérebro, bem como a relação entre aprendizagem, cognição, emoção, motivação e desempenho.

Como todo fenômeno não pode estar desvinculado da história é preciso perscrutar o passado para se compreender como a Neuroeducação se consolidou como área de pesquisa independente no decorrer do tempo e quais são suas bases epistemológicas.

Justifica-se a escolha do tema pela sua relevância no contexto atual da educação e pela escassez de informações sobre a sua genealogia e evolução histórica, e finalmente pelo interesse pessoal dessa autora pelo tema. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em compreender como a Neuroeducação pode oferecer novos caminhos para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem da matemática no dia a dia da sala de aula. Os objetivos específicos visam: compreender as bases histórias da Neuroeducação, sua área de abrangência e princípios epistemológicos; estudar as principais funções do Sistema Nervoso Central (SNC), em especial o cérebro, as células nervosas e sinapses, e por fim compreender como fazer uso da Neuroeducação em sala de aula para melhorar as estratégias de ensino envolvendo a educação matemática.

Como o cerne de todo trabalho de pesquisa consiste na busca por respostas, sendo o problema a mola propulsora, por isso, seremos guiados pela seguinte indagação: a parceria entre neuroeducação e educação matemática pode beneficiar o aprendizado?

A metodologia utilizada orienta-se pela perspectiva descritiva, o procedimento metodológico adotado foi à pesquisa de revisão de literatura.

NEUROEDUCAÇÃO: GENEALOGIA E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A ideia de que o cérebro é constituído por uma rede de neurônios interconectados por sinapses possui uma longa trajetória histórica. Estudos atuais a partir de técnicas avançadas de neuroimagem produzem uma quantidade expressiva de materiais sobre a organização estrutural e funcional do cérebro. Contudo, chegar a este nível de conhecimentos exigiu um longo percurso e importantes passos começaram a ser dados ainda em meados do século XIX, sendo um dos principais protagonistas o franco-estadunidense Charles Édouard Brown-Séquard (1817-1894), que elegeu o sistema nervoso como um dos seus principais objetos de interesse. Brown-Séquard realizou diversos estudos nessa área sendo considerado por muitos como um dos principais precursores da Endocrinologia. Em seus estudos descreveu um tipo de lesão medular causada por traumas, descobrindo assim a Síndrome de Brown-Séquard que acometia pessoas que trabalhavam cortando cana de açúcar (ENGELHARDT; GOMES, 2013).

Segundo Morino e Silva (2012), a Neuroeducação é uma área relativamente nova no Brasil que se consolidou e começou a expandir a partir de meados da década de 1980. Porém, muito antes disso, alguns pesquisadores que se dedicaram ao tema nos deixaram grandes contribuições, por exemplo, as relações entre neurociências e educação começaram a ganhar corpo com as pesquisas do neurocientista americano Henry Herbert Donaldson (1857-1938), com a publicação do livro The growth of the brain: a study of the nervous system in relation to education (1895).

Um ano depois, em 1896, o também americano Reuben Post Halleck (1859-1936) publicou o livro chamado The education of the central nervous system: a study of foundations especially of sensory and motor training, um marco importante que muito contribuiu para a consolidação da Neuroeducação como área autônoma (MORINO; SILVA, 2012).

Antes disso, porém, o anatomista italiano Camillo Golgi (1843-1926) realizou em 1872 diversos experimentos em seu laboratório de histologia, entre esses experimentos destaca-se aquele em que fixou pequenos fragmentos retirados do tecido nervoso e mergulhou em uma solução de bicromato de potássio, que posteriormente foi envolvida em nitrato de prata. Algumas células ficaram impregnadas com a solução de prata permitindo assim a sua coloração, observação e estudo (JONES; COWAN, 1981).

Posteriormente, com o desenvolvimento da microscopia eletrônica ficou evidente que uma membrana envolvia por completo cada um dos neurônios, o que reforçaria a Teoria de Cajal em detrimento da Teoria Reticular de Golgi. Porém, com os avanços tecnológicos e com a descoberta das sinapses elétricas na qual ocorrem junções diretas entre as células nervosas, alguns pesquisadores passaram a argumentara que Golgi não estava totalmente equivocado ao propor a sua teoria. Em 1906, Cajal e Golgi compartilharam o Prêmio

Nobel de Fisiologia (HUBEL, 1979).

Para Hubel (1979), é possível afirmar que a grande revolução na maneira de compreender o sistema nervoso ocorreu na Itália e na Espanha, onde o trabalho realizado por um deles levou a ao entendimento do trabalho do outro, ou seja, o italiano Camillo Golgi desenvolveu a técnica de coloração que impregnava os neurônios com o elemento químico prata. Esse processo permitia assim a visualização completa de um único neurônio. Utilizando a técnica de Golgi, o espanhol Cajal descobriu que, ao contrário do ponto de vista de Golgi, os neurônios eram estruturas únicas e não uma massa contínua de tecido com um único citoplasma.

Cajal, por sua vez, identificou não apenas a natureza individual do neurônio, mas também a maneira como ocorria à transmissão do impulso nervoso em uma única direção, ou seja, a partir dos dendritos em direção à extremidade do axônio (GAZZANIGA et al 2006).

Diversos foram os cientistas que se dedicaram as pesquisas iniciais no campo da teoria dos neurônios: o médico e fisiologista checo Johannes Evangelista Purkinje (1787-1869) que descobriu as glândulas sudoríparas da pele, em 1833 e os neurônios do cerebelo em 1837 chamados de células de Purkinje; o médico, fisiologista e anatomista alemão Ernst Brücke (1819-1892) e o médico e fisiologista alemão Hermann von Helmholtz (1821-1894), entre outros (GAZZANIGA et al 2006). Segundo alguns pesquisadores como Rosenzweig (1996), o interesse pelo estudo a respeito dos efeitos das ações e estímulos externos sobre o cérebro aparece também no século XVIII com os experimentos do naturalista suíço Charles Bonnet (1720-1793) que aventava a possibilidade de que os cérebros de animais que recebiam estímulos e treinamentos constantes possuíam o cerebelo mais desenvolvido. Porém, o desenvolvimento das neurociências, bem como a ideia de plasticidade do SNC, somente avançaria a partir da década de 1960 com o desenvolvimento dos estudos de um grupo de pesquisadores da Universidade da Califórnia, em Berkeley, que passaram a realizar estudos experimentais com animais.

Nesses experimentos os animais eram colocados em ambientes mais espaçosos que ofereciam uma ampla variedade de estímulos, tais como sons, objetos de diferentes formas, espelhos, rodas de atividades, escadas e diferentes maneira de se obter alimentos. Como resultado foi possível constatar que a interação dos animais com ambientes ricos em estimulação resulta em alterações específicas do SNC, e que entre essas alterações as que mais surpreenderam e chamaram a atenção dos pesquisadores foram: o aumento na espessura das camadas do córtex visual e o aumento no número de sinapses além de alterações nos neurotransmissores. Em suma, foi possível constatar que todas as características morfológicas e funcionais de áreas corticais sofreram mudanças significativas em decorrência da exposição e da interação com ambientes que fornecem variedades de estímulos (ROSENZWEIG, 1996).

BREVE INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO SISTEMA NERVOSO

No organismo, o tecido nervoso encontra-se amplamente distribuído pelo corpo, porém, interligado. As células do tecido nervoso são denominadas neurônios. São capazes de receber estímulos e conduzir a informação para outras células por meio do impulso nervoso. Os neurônios têm forma estrelada e são células muito especializadas. Além deles o tecido nervoso apresenta outros tipos de células, como as células da glia, cuja função é nutrir, sustentar e proteger as células nervosas (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2013).

O tecido nervoso é encontrado nos órgãos do sistema nervoso como o cérebro, cerebelo e a medula espinal, além dos nervos que estão distribuídos por todo o organismo. O tecido nervoso localizado além do sistema nervoso central é denominado Sistema Nervoso Periférico (SNP), e sua função é conectar o SNC às demais partes do organismo.

O SNC e o SNP são estruturas que se integram visando permitir o ajuste do organismo aos meios interno e externo para garantir assim o processo de homeostase. Os neurônios são células que possuem três partes distintas: corpo celular, dendritos e axônio, sendo que a transmissão do impulso nervoso se propaga sempre no mesmo sentido: são recebidos pelos dendritos, seguem pelo corpo celular, percorrem o axônio e, da extremidade deste segue para a célula seguinte. A região localizada entre um neurônio e outro é chamada de sinapse, ou seja, sinapse pode ser definida como um tipo de junção especializada, em que um neurônio faz contato com outro neurônio ou tipo celular. Segundo Veronez e Regattieri (2013, p. 55), podem ocorrer três tipos de sinapses:

[...] a elétrica, a química e a gasosa. A primeira é caracterizada por canais que conduzem eletricidade de uma célula a outra. A segunda, pela secreção de uma substância transmissora de um neurônio pré-sináptico a outro pós-sináptico. Essas substâncias transmissoras, também conhecidas como neurotransmissores [...] O terceiro tipo de sinapse, descoberta recentemente e com poucos relatos científicos, utilizam gases – um deles o óxido nítrico - como transmissores de estímulos. Nas sinapses elétricas, a corrente passa de um neurônio a outro por junções comunicantes [...] Este tipo de sinapse é encontrado no miocárdio, na musculatura lisa e no fígado. A sinapse química predomina na transmissão da informação no sistema nervoso.

Em relação à função celular dos neurônios, de acordo com Yudofsky e Hales (2006), é possível afirmar que cada célula recebe sinais de milhares de outras, os quais por sua vez enviam informações a milhares de outros neurônios, sendo que: “A sofisticação dessas redes depende tanto das propriedades dos próprios neurônios quanto dos padrões e da força de suas conexões” (YUDOFSKY; HALES, 2006, p.19).

Dessa forma, aprender consiste em desafiar e mudar os padrões cerebrais. Aprender é mudar o cérebro daí a importância no ambiente externo, dos estímulos e das experiências. E o que isso

tem a ver com neurônios e sinapses?

O processamento das informações, as conexões entre os neurônios só são possíveis através das sinapses, que possuem a capacidade de remodelar o que acontece no cérebro. Então a sinapse adequada é aquela capaz de processar as informações de maneira significativa formando um processo contínuo que se renova o tempo todo, pois o cérebro humano não é imutável, ele é capaz de desenvolver novas conexões a partir de novas experiências, novos estímulos e desafios. Dependendo dos estímulos novas conexões sinápticas são estabelecidas. "Tudo isso é possível a partir do comportamento do indivíduo e da relação que ele estabelece com o ambiente externo, isto é possível graças à plasticidade neural" (PERNAMBUCO, 2012, p.12).

A partir do nascimento até a fase adulta, a regeneração funcional do sistema nervoso está acontecendo cada vez que, ela ocorre a cada novo comportamento aprendido, "assim a plasticidade neural é um processo natural e essencial para o aprendizado, para o desenvolvimento das funções neuropsicológicas e motoras do indivíduo" (PERNAMBUCO, 2012, p. 12).

O ato de aprender proporciona prazer ao cérebro, e isso ocorre quando o indivíduo descobre uma nova maneira de realizar uma atividade, de resolver situações problemas, de juntar informações, etc. O aprendizado é um estímulo importante que atua sobre o sistema de recompensa. Ao reconhecer que a variedade e as novidades desempenham papel relevante no processo de ensino/aprendizagem, o professor percebe como é importante não se limitar a um único método didático-pedagógico. O professor é figura fundamental não só para ensinar o método, para possibilitar o aprendizado, mas acima de tudo, para estimular o aprendizado: aquilo que é difícil demais proporciona pouca ativação do sistema de recompensa; fácil demais proporciona pouca ativação do sistema de recompensa, dessa forma "A motivação depende de uma dificuldade adequada, o retorno positivo sinaliza para o estudante o aprendizado, encorajando-o e permitindo que se empenhe na prática" (PERNAMBUCO, 2012 p.11).

Estudos apontam que o cérebro possui a capacidade de se reorganizar em resposta ao ambiente. Conhecido como capacidade de "neuroplasticidade" esse mecanismo afeta diretamente a estrutura dos neurônios modificando o arranjo das redes neurais e sua função. Para Ferrari (2001, p.8), a plasticidade neural é a capacidade que o cérebro possui de desenvolver novas conexões sinápticas, a partir das experiências e comportamentos assumidos pelo indivíduo, pois esse fenômeno parte do princípio de que "o cérebro não é imutável, uma vez que a plasticidade neural permite que uma determinada função do SNC possa ser desenvolvida em outro local do cérebro como resultado da aprendizagem e do treinamento". A aprendizagem ocorre quando o cérebro reage aos estímulos do meio ativando e tornando as sinapses mais intensas, assim novas conexões entre os neurônios surgem quando aprendemos coisas novas, por exemplo, atividades como ler, resolver palavras cruzadas, jogar, experimentar percorrer caminhos

desconhecidos, aprender um novo idioma, realizar atividades físicas, dormir bem, aprender a tocar um instrumento, etc. são excelentes para desenvolver novas sinapses. Entretanto, "a quantidade de estímulos deve respeitar alguns fatores como interesse, o desenvolvimento, a capacidade física e mental, as limitações e as possibilidades de cada um, deve-se usar o fator faixa etária como indicador" (FERRARI, 2001, p. 10).

Toda vez que se aprende, este algo novo é assimilado e incorporado à estrutura cognitiva do indivíduo, alterando suas estruturas cerebrais, ou seja, aquilo que Piaget (1996 p. 67) denominou de "acomodação": [...] chamaremos acomodação à toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores.

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A NEUROEDUCAÇÃO

A busca por estratégias que visando melhorar a aprendizagem matemática e, principalmente, auxiliar os alunos que apresentam dificuldades com a disciplina é um dos grandes desafios atuais da educação. Nesse sentido, a neuroeducação pode oferecer indicações para que o professor e a escola possam combater o estigma de disciplina complexa e tornar as aulas de matemática mais motivadoras e significativas. Para alguns autores, como Goswami (2004) e Blakemore et al (2004), que exercem as funções de pesquisadores e docentes, ao mesmo tempo no âmbito da Neurociência Cognitiva, demonstram certa indignação ao observarem que na área da educação, de maneira geral, fala-se muito pouco ou quase nada sobre o funcionamento do cérebro, além da ausência das neurociências no currículo das universidades. Ainda segundo os autores, urge a necessidade dos cursos de licenciatura incluir em suas respectivas grades de disciplinas a Neurociência Cognitiva para que os futuros profissionais da educação compreendam melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Para Blakemore et al (2000), apesar do grande avanço das pesquisas sobre o funcionamento do SNC, falta ainda encontrar uma aplicação na teoria e na prática em educação, embora uma das principais contribuições das neurociências seja sem sombra de dúvidas, contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, ainda existe um grande abismo entre as políticas educacionais e a neurociência, e que para se eliminar essa lacuna é necessário que a neurociência faça parte da formação inicial e continuada do professor para que ele seja um "neuroeducador". Para Blakemore e Frith (2005, p.24), "o cérebro não tem sido mencionado nas discussões sobre educação e frequentemente não é fácil encontrar informação sobre a investigação neurocientífica".

De acordo com Guerra (2011), a aprendizagem não depende apenas do cérebro, mas também de diversos outros aspectos como: as condições gerais de saúde, da prática de exercícios, da boa alimentação, entre outros. Assim é importante que o a criança esteja em boas condições físicas, psicológicas e mentais para poder aprender bem. O uso de material escolar inadequado,

a ausência de ambientes agradáveis e estimulantes para o estudo em casa e na escola, limitações ao acesso a livros, revistas e jornais, a falta de estímulo dos pais e/ou dos professores, ausência de experiências sensoriais, motores e motivacionais, transtornos como o déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e depressão, a dislexia e a discalculia, transtornos que se caracterizam por dificuldades na aquisição da escrita, leitura e do raciocínio lógico-matemático são circunstâncias que podem comprometer a aprendizagem e demandam acompanhamento de profissionais especializados.

Os humanos e alguns animais, de maneira geral, compartilham a habilidade básica de perceber e comparar, algo chamado de numerosidade. Pombos, por exemplo, consegue organizar conjuntos numéricos de até nove itens, habilidade que por muito tempo esteve apenas relacionada aos primatas. Essas habilidades básicas em seres humanos formam o alicerce para a construção de futuras representações numéricas simbólicas. Existem pesquisas que evidenciam que as competências numéricas nos primeiros anos de vida são preditivas da aprendizagem matemática nas series iniciais do ensino escolar (WEINSTEIN, 2017).

Segundo Weinstein (2017), determinadas habilidades numéricas básicas deveriam estar bem consolidadas já no final do ciclo de alfabetização, ou seja, por volta do 3º ano do ensino básico. Em suma, para que a criança avance na aprendizagem da matemática, é preciso garantir uma forte base de representação numérica no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda segundo a autora, algumas pesquisas indicam que a capacidade de decodificação fonológica, ou seja, entendimento dos sons da língua, também exerce grande influência no desenvolvimento de determinadas habilidades simbólicas da matemática.

Estudos envolvendo a aprendizagem matemática apontam para a importância de haver certo equilíbrio entre entender, dominar conceitos e desenvolver a capacidade de fluência aritmética e de cálculo através do treinamento, pois as redes neurais que dão suporte à cognição numérica estão todas conectadas, portanto, qualquer atividade envolvendo números que exclua o tripé entender-fazer-praticar estará deixando parte da rede menos desenvolvida e mais vulnerável (WEINSTEIN, 2017).

Dessa maneira, o ensino bem planejado, dirigido e de boa qualidade é uma das formas mais eficazes para a promoção da aprendizagem matemática. Sabe-se que existem claras evidências acerca da neuroplasticidade, para que se justifique esforços de instrução e intervenção permanentes de maneira sistematizada para que os alunos com dificuldades persistentes possam aprender matemática de maneira menos traumática possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no desenvolvimento dessa pesquisa, as Neurociências podem possibilitar novos caminhos para a melhoria da educação na sala de aula. O professor deve se conscientizar sobre o papel que tem como

formador, muito mais do que ser apenas um transmissor de informações pré-elaboradas, e acima de tudo, investir na sua formação continuada visando compensar as possíveis deficiências ou lacunas deixadas durante sua formação inicial. Sabe-se que o ensino bem-sucedido provoca uma série de alterações nas conexões sinápticas, afetando assim algumas funções cerebrais, contudo, para que a aprendizagem seja realmente significativa ela dependerá da natureza do currículo, do método de ensino e da boa formação inicial e continuada do professor. Contudo, ficou evidente que a aprendizagem não depende exclusivamente do cérebro e que o diálogo entre as neurociências e a educação pode com certeza trazer novos avanços para ambas as áreas. A construção de novos conhecimentos é uma ação contínua na qual o sujeito da aprendizagem se apoia nas estruturas cognitivas pré-existentes, construir conhecimento não consiste somente em tomar ciência de novos conteúdos, mas fundamentalmente provocar uma reestruturação mental, diante das estruturas de assimilação. Ora, a aprendizagem matemática é muito mais abrangente do que meramente assimilar conteúdos escolares, ela proporciona a ampliação dos conhecimentos e, sobretudo melhora as estruturas intelectuais proporcionando maior nível de concentração, estimula a cognição e aumenta a capacidade de percepção.

Por fim, no decorrer do desenvolvimento desse artigo foi possível observar que a Neurociência, cujo foco é o estudo dos aspectos mais complexos do cérebro humano e a Educação, como área que trata especificamente do ensino e da aprendizagem possui uma relação muito próxima, uma vez que o cérebro possui significado especial para ambas às áreas do conhecimento, e que o imbricamento entre as duas áreas, apesar de ser algo recente na história da educação tem contribuído decisivamente para a autonomia e desenvolvimento das bases epistemológicas de ambas as áreas.



ELISETE WOZNIAK

Graduada Matemática pela Universidade Ibirapuera (2003), Professora de Ensino Fundamental II e Médio da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo - EMEF Almirante Ary Parreira.

REFERÊNCIAS

BERLUCCHI, G. The origin of the term plasticity in the neurosciences: Ernesto Lugaro and chemical synaptic transmission. Journal History of Neuroscience vol. 11, 2002.

BLAKEMORE, S. J. FRITH, U. The implications of recent developments in Neuroscience for research on teaching and learning. Journal of The Institute of Training & Occupational Learning Vol 2 nº 2. London: Institute of cognitive Neuroscience, 2005.

ENGELHARDT, E.; GOMES, M. M. Brown-Séquard, um pesquisador itinerante – De uma pequena ilha do Oceano Índico para o mundo. Revista Brasileira de Neurologia Vol. 49 Nº 3 jul - ago - set, 2013

FERRARI, E. A. M.; FALEIROS, L.; TOYODA, M. S. Plasticidade Neural: Relações com o Comportamento e Abordagens Experimentais. Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 187-194.

FLORES, Renato Zamora. Neurociências: as consequências da valorização do neurônio. In: Método científico e fronteiras do conhecimento. (Org.) Mota, R., Flores, R. Z., Sepel, L., Loreto, E. Santa Maria: CESMA, 2002.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B., MANGUN, G. R. Neurociência cognitiva: A biologia da mente. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HUBEL, D. H. El Cerebro. Investigacion y Ciencia. Scientific American nº 38 09-19, Noviembro de 1979.

JONES, E. G.; COWAN, W. M. Tecido nervoso. In: Histologia. (Org.) WEISS, L.; GREEP, R. O. Rio de Janeiro: Guanabara

Koogan, 1981.

JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, José. Histologia básica: texto e atlas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

LENT, R.; UZIEL, D.; FURTADO, D. A. Neurônios. In: Células: uma abordagem multidisciplinar. (Org) CARVALHO, H. F.; COLLARES-BUZATO, C. B. Barueri: Manole, 2005.

NORONHA, F. Contribuições da Neurociência para a Formação de Professores. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/4590/1/Contribuicoes-Da-Neurociencia-Para-A-Formacao-De-Professores/pagina1.html. Acesso em: 10 Set. 2018.

OVALLE, W. K.; NAHIRNEY, P. C. Novas Bases da Histologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

ROSENZWEIG, M.R. Aspects of the search for neural mechanisms of memory. Annual Review of Psychology, 47, 1-32, 1996.

PERNAMBUCO. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo VIII. O impacto da neurociência na sala de aula. Secretaria de Educação. Recife: Secretaria de Educação, 2012.

do Estado, 2012SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. O impacto da neurociência na sala de aula. Secretaria de Educação. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2012.

SHOLL-FRANCO, A.; ASSIS, T. S.; MARRA, C. Neuroeducação: caminhos e desafios. In: Caminhos da Neuroeducação. Glaucio Aranha e Alfred Sholl-Franco (Org.) Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2012.

SILVA, F; MORINO, C. R. I. A importância das Neurociências na formação de professores. Momento, Rio Grande, 21 (1): 29-50, 2012.

VENTURA, D. F. Situação das neurociências no Brasil: disciplinas básicas. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 25-26, jan. 2004.

VERONEZ, D. A. L.; REGATTIER, N. A. T. Abordagem funcional do Sistema Nervoso Central. Ministério da Saúde/ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em: https://e-radiologia.org/2013/11/16/abordagem-morfofuncional-do-sistema-nervoso-central/. Acesso em 10 Setembro de 2018.

WEINSTEIN, M. C. A. Neurociência ajuda a ensinar matemática. Revista Eletrônica de Neuroeducação. Edição 241 Agosto de 2017. Disponível em: http://www.revistaeducacao.com.br/neurociencia-ajuda-ensinar-matematica/

YUDOFSKY, S.; HALES, R. E. Neuropsiquiatria e Neurociências na Prática. Porto Alegre: Artmed, 2006.



O DESENHO INFANTIL

RESUMO: O artigo em questão é para aprimorar maior conhecimento em relação ao desenho da criança na educação infantil, a importância e o significado, além da aprendizagem, das conquistas de cada criança com a quebra de barreiras com elas mesmas. Desenhar não é uma questão de dom, é comprovado que o desenho praticado desde a Educação Infantil pode abrir um mundo novo de experiências simbólicas que expandem a imaginação, a expressão e a capacidade criadora da criança, além do prazer de pintar e expressar suas vontades, é por meio do desenho que podemos descobrir muitas coisas. Portanto, o que move a criança a desenhar é sua interação com os próprios desenhos e a sua diversidade presente nos ambientes, atualmente, se compreende mais o desenho da criança passando por fases de desenvolvimento de modo espontâneo, todos os alunos podem aprender a desenhar com orientação didática adequada sem ter medo de criar. O interessante que foi observado, é que a criança dialoga com seu desenho e com o dos colegas e, nas situações educativas, mostra interesse por aprender de modo compartilhado.

Palavras-chave: Desenho; Criança; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na pré-história, o desenho aparece quase que ao mesmo tempo em que a história do homem, foi nas cavernas que tudo começou e que ficavam gravados, por meio de desenhos, os hábitos e as experiências dos primitivos que usavam as pinturas rupestres como forma de se expressarem e se comunicarem, antes mesmo que se consolidasse uma linguagem verbal.

Desta forma, ao longo dos séculos o desenho passou a ser utilizado cada vez mais de formas diferentes. Sendo até mesmo, um precursor da linguagem escrita, e também na fotografia e assim consecutivamente do cinema, além das representações cartográficas, ou seja, os desenhos possuem níveis de menos saber desenhista para outros de mais saber, alcançados em múltiplas interações, não apenas do desenhista com sua própria produção e com a de seus pares, mas também com a produção sócio histórica de desenhos feitos por artistas.

Portanto, o entendimento dessas relações integradas do desenvolvimento infantil está, por assim dizer, impulsionando um novo olhar, mais reflexivo, a respeito da educação de crianças em ambientes escolares.

Atualmente, observa-se que as crianças passam a maior parte do tempo nas instituições de ensino, antigamente eram apenas responsáveis por desenvolver os saberes, e que, no entanto, acabou recebendo muitas outras atribuições que na realidade deveriam ser destinadas à família.

A HISTÓRIA DO DESENHO, COMO TUDO COMEÇOU

É no contexto deste tema que surge a história do desenho, que aparece quase na mesma época que a do homem, uma vez que tudo começou nas cavernas onde ficavam gravados por meio de desenhos os hábitos e experiências dos primitivos que naquela época, usavam as pinturas rupestres como forma de se expressarem e se comunicarem, antes mesmo que se consolidasse uma linguagem verbal entre os seres humanos.

Certamente, nesta época e ao longo dos séculos o desenho passou a ser utilizado cada vez mais de formas diferentes, ou seja, um precursor da linguagem escrita, da fotografia e do cinema, e até mesmo das representações cartográficas, que a cada século evoluía mais e mais.

Os egípcios representavam por meio de desenhos a vida após a morte, ora representando os deuses mitológicos gregos, ou conduzindo navegantes por mares desconhecidos como durante os séculos XV e XVI e nos séculos posteriores, a arte de desenhar acompanhou o homem durante todo seu desenvolvimento fazendo parte de sua história e, ainda hoje, é capaz de surpreender e encantar a qualquer um que se permita uma breve contemplação.

O surgimento do desenho na pré-história não significa que o homem tenha aprendido a desenhar antes de falar, porque isso é praticamente impossível de determinar, uma vez que a linguagem falada não deixa marcas em paredes como as pinturas rupestres, é inegável que a expressão por meio de pinturas

facilitou a comunicação para aqueles povos.

Portanto, o desenho ganha status sagrado, especialmente no Egito, onde é usado para decorar tumbas e templos. Tanto é que para os antigos egípcios uma grave condenação para alguém após a morte, era ter raspados todos os desenhos e inscrições de sua tumba.

O desenho toma uma proporção em grandes países, e cada um com seus significados, pois ocorreu na antiguidade clássica quando gregos e romanos utilizaram o desenho para representar seus deuses, o nascimento da representação cartográfica de rotas comerciais e domínios ganham fôlego com a expansão do Império Romano e a popularização de suas cartas.

Contudo o primeiro utensílio naquela época que foi usado para desenhar foram os dedos com os quais os homens da caverna fizeram suas pinturas rupestres, depois foram usados pelos babilônicos pedaços de madeira ou osso em formato de cunha para desenhar em tábuas de argila, com isso o nome da escrita "cuneiforme".

Com a invenção do papiro pelos egípcios foi necessário desenvolver outros materiais para escrita e o desenho. Passaram então a ser utilizados madeira e ossos molhados em tinta vegetal e, depois, as famosas penas ou ainda o carvão que já era utilizado pelo homem das cavernas. As penas, no século XVIII, passaram a ser de metal e em 1884, Lewis E. Watterman patenteou a caneta tinteiro, precursora das esferográficas.

Da mesma forma que os instrumentos utilizados para o desenho evoluíam, o próprio desenho evoluía junto, já no Japão, a época mais próspera dos samurais (1192 a 1600) o desenho experimenta um grande crescimento. Os samurais além de guerreiros também se dedicavam às artes, no Japão que foi divulgada a tinta nanquim criada pelos chineses, ao contrário do que se costuma pensar.

Interessante que o desenho praticamente possui todas as formas tradicionais e foi bem difundido pelos religiosos e por vários povos, no oriente ou no ocidente esta arte mantém ainda uma ligação com o religioso, embora no Japão tenha se popularizado a representação da natureza e na antiguidade já se fizessem desenhos sobre a vida e as pessoas.

Em meados de 1890, acontece um marco para o desenho, surge a primeira revista em quadrinhos semanal da história.

No Brasil, as precursoras foram às tiras do ítalo-brasileiro Ângelo Agostini, publicadas em 1869, no jornal "Vida Fluminense" com o título de "As Aventuras de Nhô Quim", e continua a evolução dos desenhos, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) surgem as caricaturas e charges que se popularizam, já na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) não só as caricaturas em periódicos de grande circulação, mas também as animações passam a ser utilizadas por ambos os lados numa verdadeira guerra visual, sejam para fazer propaganda ou para fazer críticas a um e outro sistema.

Atualmente, com a tecnologia cada vez mais avançada, evoluções foram enormes, depois da década de 90.

O DESENHO E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Quando a criança apenas rabisca pelo prazer de rabiscar, isso é uma autoafirmação, o grafismo que surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico, quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão pára, as linhas não acontecem. Sua permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente à vontade de prolongar este prazer, o que significa uma intensa atividade interna. É um prazer autogerado.

Com isso, o prazer da criança com o seu desenho vai além de ser fruto de uma ação motora, manifesta um ritmo biopsíquico, proveniente de uma ordem imperiosa que vem lá de dentro, ou seja, sua repetição visa automatizar, incorporar, dominar um gesto adquirido, um movimento inventado, um rabisco criado.

Segundo Derdyk (2003),

A criança é um ser em contínuo movimento, este estado de eterna transformação física, perspectiva, psíquica, emocional e cognitiva, promove na criança um espírito curioso, atento, experimental. Vive em estado de encantamento diante das situações que a rodeiam, diante das pessoas. Como fazer, para o educador se instrumentalizar em relação à linguagem gráfica, a fim de tornar-se sensível ao universo gráfico infantil? Questiona-se a formação do educador, insipiente e deficitária, que nos tem sido oferecida pelo aparelho educacional, político, econômico, administrativo e cultural. (Derdyk, 2003, p.10)

A criança é um ser global, mescla suas manifestações expressivas:

- canta ao desenhar;
- pinta o corpo ao representar;
- dança ao passo que canta;
- desenha ao passo que ouve histórias;
- representa ao passo que fala.

A reflexão sobre o desenvolvimento de formas de desenhar, as suas ideias e procedimentos, são associadas às construções pessoais de estilo, muito comuns no contexto da pesquisa pedagógica, porém, é com um olhar dialético sobre o conhecimento, podemos compreender que o objeto da aprendizagem e a pessoa que aprende não precisa ser necessariamente dissociado e tratado em separado. (Derdyk, 2003, p.13)

O desenho infantil é espontâneo, seja tema recorrente na história do pensamento pedagógico, ao desenvolvimento cognitivo e à expressão de sua espontaneidade, o desenho da criança costuma ser estudado na perspectiva de que os atos de aprendizagem em si parecem ter menos relevância do que seus resultados.

Conforme o pensamento de Seber, (1995, p.112.) a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isto, bem antes dela própria poder traçar verdadeiros signos. Muito cedo ela tenta imitar a escrita dos adultos. Porém, mais tarde, quando ingressa na escola, verifica-se uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita considerada mais importante passa a ser concorrente do desenho.

É comprovado que o desenho marca

o desenvolvimento da infância como possibilidade de brincar, de falar, de registrar, porém, em cada estágio o desenho assume um caráter próprio, portanto, são estas etapas da criança que definem maneiras de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar das diferenças individuais de temperamento e sensibilidade.

Com isso a intermediação e a atitude pedagógica são intencionalmente dirigidas a fim de provocar situações que favoreçam o aprendizado, a evolução do desenho e da escrita, já que estão relacionadas, com isso quando a criança, bem pequena com um ano, pega ocasionalmente no lápis e descobre os seus registros no papel, vivencia corporalmente a ponta do lápis raspando na superfície, não é só o lápis no papel, é também qualquer marca impressa em qualquer superfície.

Segundo Viaro (2003), quando a criança é um pouco maior já tem outro despertar, a marca de giz na lousa, os furinhos feitos com os dedos na massinha, a impressão da mão cheia de tinta no papel, a marca dos dedos no vidro embaçado.

Entre os seus riscos e rabiscos, a criança se aventura no mundo mágico dos desenhos e por meio deles revela os seus desejos, suas conquistas, evoca novas descobertas, revive as suas alegrias, seus medos, suas angústias, e acima de tudo retrata toda a beleza eterna de sua infância. Ao experimentar o prazer de rabiscar, a criança "(...) num piscar de olhos descobre uma "gente", uma "semente" (DERDYK, 1993, p.10). Semente esta que pode ser redonda, quadrada, comprida, pequena, grande, vazia, cheia, ou carregada de um horizonte de significados, que aos poucos impulsionam a sua vida.

Aos poucos, nasce o desenho da criança e com ele aparecem os ricos detalhes, pequenas características, como também ele é o alvo de representações. Bichos, plantas, carros, prédios, sóis, árvores, gentes. A criança vai formando um repertório gráfico como num grande quebra-cabeça" (DERDYK, 1993 p.100).

Portanto, é neste universo gráfico infantil, que segundo o autor,

É gostoso observar a criança em ação, a maneira com que ela se relaciona e se posiciona com o papel, o lápis na mão, coreografando gestos mais íntimos e secretos, gestos mais comunicativos e sociais. (DERDYK, 1993, p.129).

Contudo, as crianças utilizam a imaginação para sempre inventar e modificar os seus desenhos, criando sempre o inesperado, o novo, o diferente, estamos sempre nos surpreendendo com a inteligência e a eficácia delas, já que toda atividade gráfica é movida essencialmente pela vontade e pelo desejo em se expressar.

Desta forma, é nesse prazer que o movimento gráfico traz o ir, o vir, o nomear, desenhar, olhar, rabiscar, narrar, colorir, cantar, mexer e que faz com que o sujeito recrie a todo instante o significado de mundo em que está inserido.

Certamente, que a criança revela o seu mundo para o desenho, e mediante esta linguagem, tem a possibilidade de criar uma nova realidade a cada instante.

A LUDICIDADE E OS DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação infantil corresponde à educação ministrada desde o nascimento até os 6 anos, mais ou menos, é considerada indispensável, no desenvolvimento da criança no aspecto físico, psíquico, cognitivo e social (FREIRE, 2006).

Para a criança se desenvolver, o lúdico é muito importante e aprender com alegria, nesta faixa etária, segundo Barela (1999), as crianças enquanto se divertem, se conhecem, aprendem e descobrem o mundo. Os jogos e brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio, da atividade lúdica.

O lúdico na Educação Infantil pode ser trabalhado em todas as atividades, pois é uma maneira de aprender, de ensinar, despertar o prazer, dessa forma que a aprendizagem se realizará com o verdadeiro sentido da educação lúdica, que só estará garantida se o professor estiver preparado para realizá-la, tendo conhecimento sobre os fundamentos da mesma (Libâneo, 1996).

Conforme Queiroz (2006), as crianças experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente, para resolver essa questão à criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, ou seja, para ele, o brincar da criança é então a imaginação e ação sempre imitando o adulto ou outra criança, pois do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a ludicidade traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, ajudando-as no seu desenvolvimento em relação à sociedade. O desenvolvimento físico está diretamente ligado ao desenvolvimento psicológico e cultural que se refere ao psíquico, pois isto acaba significando que a criança se constitui como um indivíduo de personalidade própria e como integrante de um grupo a partir das vivências concretas que terá em seu meio.

Segunda a autora Miranda (2009), a aprendizagem de valores, habilidades, atitudes em geral, e de padrões de comportamentos determinados culturalmente ocorre muitas vezes com base em processos de modelagem e imitação.

Com isso constata-se que as habilidades motoras passam pelo longo caminho do e raramente pensa-se na movimentação cotidiana executada por pessoas comuns como andar, correr, pular, tocar piano entre outros, performances habilidosas não são restritas a apenas algumas pessoas "superdotadas", mas estão presentes nas ações dos seres humanos nas mais variadas manifestações motoras (BARELA, 1999).

A criança quando é estimulada de forma ampla, por meio da exploração do meio ambiente tem mais chances de praticar as habilidades motoras e, consequentemente de dominá-las com facilidade, no local onde a mesma convive ou até mesmo na escola.

Desta forma, alterações foram ocorridas na estrutura social e econômica da sociedade, dados os processos de modernização, urbanização e inovações tecnológicas, isso vem acontecendo a cada dia, pois está proporcionando mudanças nos hábitos cotidianos da vida do homem moderno, as crianças em idade de Educação Infantil são geralmente relegadas a brinquedos, na

maioria das vezes eletrônicos, ou a atividades desenvolvidas em pequenos espaços, que limitam a aventura lúdica e a experimentação ampla de movimentos (NETO, 2006).

Conforme o pensamento de Trevisan (2007), o ser humano nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. Os seres humanos aprendem e renovam suas experiências a partir da interação que tem com seus semelhantes e também pelo domínio do meio em que vive. O cotidiano escolar tem como papel criar espaços e oportunidades para que as crianças se desenvolvam por intermédio de atividades lúdicas, tanto em sala como fora dela, tornando dessa maneira que os conhecimentos sejam assimilados de maneira prazerosa, possibilitando que as crianças se desenvolvam como um todo.

Portanto, o entendimento dessas relações integradas do desenvolvimento infantil está, por assim dizer, impulsionando um novo olhar, mais reflexivo, a respeito da educação de crianças em ambientes escolares.

Atualmente, observa-se que as crianças passam a maior parte do tempo nas instituições de ensino, antigamente eram apenas responsáveis por desenvolver os saberes, e que, no entanto, acabou recebendo muitas outras atribuições que na realidade deveriam ser destinadas à família.

Desta forma, o surgimento das creches está diretamente ligado às transformações que ocorreram quando as mulheres ingressaram no mercado de trabalho, já que surgiu a necessidade de se criar um lugar para que os filhos das mesmas permanecessem durante a jornada de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste trabalho conclui-se, que o entendimento dessas relações integradas do desenvolvimento infantil está impulsionando cada vez mais um olhar reflexivo, crítico e mais prazeroso a respeito da educação de crianças em ambientes escolares e as formas que as mesmas começam seus primeiros rabiscos.

Com algumas pesquisas em diversos autores, pude observar que atualmente as crianças passam a maior parte do tempo nas escolas e antigamente eram apenas responsáveis por desenvolver os saberes, no entanto, acabou recebendo muitas outras atribuições que na realidade deveriam ser destinadas à família, a escola ficou com a responsabilidade de educar fazendo com que a criança fique mais tempo em sala, deixando de brincar e de descobrir sobre si mesma e sobre o mundo que a rodeia.

A criança a todo o momento demonstra suas aptidões criadoras, ela inventa, imagina, cria e só será compreendida, por uma psicologia de ação ainda inédita para algumas instituições mais tradicionais, onde a criança é pedagogicamente direcionada, quando acreditamos que deveria ser pedagogicamente baseada na livre expressão, por isso é proposto neste trabalho, entender a criança no sentido mais humano de suas potencialidades, visto que é preciso criar um ambiente de compreensão e amizade

nas instituições entre educador e educando, procurando não atropelar a espontaneidade natural da criança.

No caso do professor, se souber proporcionar para a criança este ambiente de confiança, estará ajudando-a a superar obstáculos e a conservar o entusiasmo e iniciativa, estará impulsionando-a a livre expressão.

Contudo, o desenho da criança é a sua primeira comunicação escrita, são os seus primeiros símbolos, onde ela estará manifestando tudo aquilo que sente e não propriamente o que vê, se desde cedo for estimulada a expressar os seus sentimentos, na sua maturidade, talvez possa ser uma pessoa mais confiante e feliz e isso poderá contribuir para melhorar um pouquinho o mundo.



ELIANE FERNANDES DE OLIVEIRA BRAYNER

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP Universidade Paulista (2010); Especialista em LUDOPEDAGOGIA pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Pós-graduada em Desenho Infantil pela Faculdade Campos Salles; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I EMEI Maria José Dupré.

REFERÊNCIAS

BARELA, J. A. Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. Motriz (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 5, n. 1, p. 53-57, 1999.

DERDYK, Edith. Pensamento e Ação no Magistério. Formas de Pensar o Desenho. Desenvolvimento do Grafismo Infantil. Editora Scipione. 3ª Edição. 2003.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam, São Paulo. Cortez:2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos. 14ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

NETO, Antonio Stabelino; MASCARENHAS, Luis Paulo Gomes. Relação Entre Fatores Ambientais e Habilidades Motoras Básicas em Crianças De 6 E 7 Anos. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 3(3):135-140. 2004.

SEBER, Maria da Glória. LUIZ, Vera Lúcia Freire de Freitas, (colaboradora). Psicologia do Pré – Escolar. Uma Visão Construtivista. Editora Moderna.

VIARO, Guido, Centro de Artes. Texto: O Grafismo e o Gesto. 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. 6ª Edição. São Paulo, Martins Fontes. 1998.



A IMPORTÂNCIA DE JOGOS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

RESUMO: Este artigo tem como objetivo confirmar mediante uma revisão bibliográfica, que, o uso do recurso lúdico nas produções textuais pode estimular os alunos a conceituar e produzir textos de maneira mais eficaz. O lúdico está presente desde o início da civilização e é importante não apenas pela formação de conceitos acadêmicos, como também por auxiliar na criação cultural. Com o passar dos anos as formas de interação permanecem mas de maneira mais elaborada em razão de um amadurecimento cognitivo e emocional que ocorre naturalmente. Ao passo que brinca a criança tem a possibilidade de viver suas emoções, já que vive uma realidade que nem sempre é e como gostaria que fosse. Por meio de atividades lúdicas, trabalha-se a imaginação e desenvolvem-se atitudes autônomas diante de novas situações e desafios. Todavia para que isso aconteça de maneira adequada, é necessário que explore materiais e receba estímulos adequados, para que ocorra o desenvolvimento do conhecimento, entendimento, concepção e habilidade.

Palavras-chave: Produção de Texto; Lúdico; Docentes; Jogos.

INTRODUÇÃO

Desde o princípio da educação greco-romana, embasadas nas teorias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação, associando a ideia de estudo ligado ao prazer. Platão frisava a importância de se aprender brincando, ao passo que Aristóteles acreditava que a criança aprendia por imitações que faziam dos adultos, sobretudo nas brincadeiras de faz de conta. O jogo surgiu no século XVI, e que os primeiros estudos foram em Roma e Grécia com propósito de ensinar letras. Com o início do cristianismo, o interesse decresceu já que tinham um propósito de uma educação disciplinadora, de memorização e obediência. Antes da ruptura do pensamento romântico, a brincadeira era apenas considerada como fuga e recreação, sem nenhum valor em si. As mudanças se perpetuaram e, no início do século XIX, o brincar passou a ser uma atividade solitária com a criação dos brinquedos industrializados, neste período a atividade lúdica no ambiente escolar foi ensinada de maneira errônea e forçada. Apenas no século XX, a Psicologia Infantil alicerçou debates, estudos científicos, pesquisas sobre a importância do brincar para o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo. Ao iniciarmos o século XXI, em razão à globalização, ao crescimento das cidades, aumento consumista dos jogos industrializados e excesso de conteúdos dados nas escolas, foi necessária a criação de um novo modelo de brincar tendo, como base, maior flexibilidade, individualidade e criatividade. Consequentemente as características e necessidades lúdicas foram modificadas, fazendo com que na atualidade, a ludicidade seja analisada, gerando uma maior preocupação com o brincar nos âmbitos sociais e culturais. O presente momento é uma época de muitos brinquedos e poucas brincadeiras, mais tecnologia menos diálogo ou troca, mais competitividade e menos altruísmo, estamos perdendo nossa cultura lúdica, social e educativa. "Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro, sem escola e sem uma porção de outros recursos, mas mesmo que existam todos recursos favoráveis, se não houver motivação não haverá aprendizagem." (Piletti 2004, p.63). Nesta perspectiva é notável que prender a atenção dos alunos é um desafio, que necessita de muita paciência, dedicação, estudo e esforço para ser alcançado. A criança nasce sem regras preestabelecidas, sendo natural ao adulto impor as regras, sem muitas vezes uma reflexão das consequências e danos causados por ela. A necessidade de descobrir de maneira arbitrária é inata ao que está ao redor, isso também se associa a jogos, brinquedos e brincadeiras. Jogos e brincadeiras auxiliam na integração social e são de suma importância no processo de aprendizagem, já que é por meio do lúdico que a criança desempenha suas funções e rompe barreiras com mais facilidade. Os jogos precisam estar integrados no processo pedagógico, mas devem ser livres, atrativos e interessantes. Muitos educadores entendem que o brincar são jogos reproduzidos, sem desafios, com regras fechadas e respostas prontas; totalmente contrário do que deveria

ser. Segundo Andrade (2001) deve haver mais informações sobre o brincar sabemos que há muita vontade, mas pouco esforço, muitas teorias e pouca prática, muitos estudos e poucas mudanças. Professores das séries iniciais que utilizam jogos para promover o aprendizado, alcançam retorno satisfatório com relação à aprendizagem e superação de dificuldades. Lima (2010, p.1) defende que, ao criar um clima de abertura e animação, faremos com que o aluno ame o conhecimento. O sucesso é um poderoso motivador, ao ensinarmos por meio da experiência prática. Contribuições científicas evidenciam que o jogo e a brincadeira, devem fazer parte do processo de formação do ser humano e devem estar interligados aos instrumentos didáticos do campo escolar, em particular no período de alfabetização e estruturação dos registros. Deve-se construir um espaço, meios e tempo para que o educando alcance de maneira significativa o aprendizado da leitura e da escrita, fortalecendo assim a necessidade de uma cultura interdisciplinar, somando e estruturando de maneira positiva atividades como as de produções de texto. Vale frisar que o brincar e a escola nunca estiveram em plena harmonia e parceria.

Importantes pedagogos como (1972) Rousseau e Comenius (1631), afirmam que, o jogo ou brinquedo é o método mais eficiente de aprendizagem para a criança, mas existem diferenças entre aprender brincando, que são os momentos nos quais acontecem as brincadeiras livres e brincar para aprender por intermédio da utilização de jogos com objetivos predefinidos desta forma, o adulto deve mergulhar no universo infantil para melhor assisti-las e compreendê-las, chegando mais próximo de suas necessidades. No processo de intervenções educacionais, no brincar cabe ao professor compreender que o aluno deve ser participativo e não apenas dirigido, não impondo seus objetivos, mas orientando e encorajando a autonomia. Desta forma, novas habilidades surgirão no repertório dos alunos. Em relação à utilização do jogo, pode ser utilizada por diferentes faixas etárias, ou seja, pode ser destinada tanto à criança quanto ao adulto. As estratégias lúdicas utilizadas pelos adultos são denominadas jogos, eles fazem parte da cultura e são importantes por estarem ligados a história de um povo ou ao seu legado. É no brincar que a criança se apropria do conhecimento de habilidades linguísticas, valores sociais e cognitivos, participam de uma experiência social, organizam com autonomia ações e interações, elaborando de maneira envolvente planos e formas de ações conjuntas, criando diferentes regras de convivência e de participação social. Alguns educadores usam como forma pedagógica o uso de recompensas e punições, os mesmos têm efeito na medida em que estão presentes, mas depois que desaparece o jogo deve ser cooperativo, formar conceitos, reforçar habilidades, estabelecer relações lógicas, além de desenvolver a expressão corporal. A aprendizagem significativa é primordial. Ellen G White em seu livro Fundamentos da Educação Cristã (2008, p. 5) afirma que "O máximo cuidado deve ser tomado na educação da juventude, para diversificar de tal maneira a instrução que desperte

as mais nobres e elevadas faculdades da mente". Deste modo, pode-se concluir que cabe ao docente procurar recursos para explorar o lúdico em sala de aula, buscando estruturas, habilidades, equilíbrio emocional e intelectualidade. Muitos educadores em sua formação escolar não vivenciaram situações lúdicas de interação, criação, brincadeira e questionamento; e por isso acabam simplesmente reproduzindo o que viveram em sua prática. Entretanto cabe a eles como gestores educacionais compreenderem o peso, marcas e influências exercidas ao buscarem novos recursos educacionais e esforçando-se ao máximo em compreender as necessidades e interesses de seus alunos. Vivemos numa época em a tecnologia e seus recursos envolvem a todos, seduzindo-os e conduzindo-os ao mecanismo educativo, porém há de considerar o valor e o poder que o lúdico exerce sobre o ser humano, especialmente as crianças em processo de aprendizagem. O professor é um fator importante no aspecto motivacional, não basta apenas conduzir a aula, deve-se exercer a teoria do "aprender a aprender" que implica em crianças quando instigadas por meio do lúdico, correspondem prontamente. Os professores muitas vezes justificados pela falta de tempo, prestigio social, desmoralização e falta de apoio não se dedicam e interessam em proporcionar aulas dinâmicas e repletas de ludicidade. A sala de aula deve ser um ambiente de constante exploração, entrega, encantamento e aventura, o processo de aprendizagem só é eficiente quando o aluno passa a identificar problemas e tenta resolvê-los quando questiona e tem a oportunidade de elaborar soluções e, mediante o raciocínio, se desenvolve sua aprendizagem. É necessário um clima de envolvimento, no qual o aluno percebe-se não apenas como um ouvinte, mas construtor de opiniões, relações e saberes. Para Freire (1980, p.28) afirma que "a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando". Ensinar por meio de jogos requer que os profissionais desempenhem seu papel em totalidade buscando adequação na: formação teórica, pedagógica e social. O educador, deve sustentar sua prática sobre teoria lúdica para que envolva seus alunos com segurança e alcance os objetivos com êxito. A formação de professores é algo importante, já que os aprendizes estão recebendo muitas vezes o contrário ao que condiz com as suas verdadeiras necessidades cognitivas, os profissionais da educação baseiam-se apenas na utilização das cartilhas, leitura de textos, separação silábica e exercícios de memorização, não demonstrando a função social dos conteúdos trabalhados, desconsiderando a importância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Desta forma, o treino cotidiano da autonomia em reivindicar direitos e cumprimento de deveres, estão sendo enterrados e esquecidos nas salas de aula. O professor deve refletir e colocar-se como peça chave e essencial do conhecimento, tornando - se um instrumento essencial no processo educacional. Mas é importante salientar que todo o processo deve ocorrer de maneira respeitosa e democrática. Os jogos

aplicados no espaço escolar devem ser bem planejados, elaborados junto às crianças e regras criadas de maneira coletiva; o tipo jogo deve ser adequado ao seu público e inerente às competências e habilidades trabalhadas. Para isso o educador deve atuar suscitando diferentes formas de liderança, cooperação e desafios.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Durante os jogos e brincadeiras, as crianças adquirem diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu pensamento, tomam decisões, desenvolvem o pensamento abstrato e criam maneiras diversificadas de jogar, brincar e produzir conhecimentos. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras são instrumentos pedagógicos importantes e determinantes para o desenvolvimento da criança, já que no jogar e no brincar as mesmas desenvolvem habilidades necessárias para o seu processo de alfabetização e letramento. Diante do exposto, foram desenvolvidas durante a prática de estágio, algumas atividades lúdicas articuladas aos conteúdos de Arte, Língua Portuguesa e Matemática de forma que não se fragmentassem essas áreas de conhecimento e que pudessem desenvolver as funções psíquicas superiores dos alunos. Antes do início da prática de estágio, realizou-se a leitura do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, bem como o conhecimento de suas dependências físicas e do trabalho da coordenação pedagógica. O Projeto Político Pedagógico (2007), apresenta discussões sobre a concepção de infância, de desenvolvimento humano, de ensino e aprendizagem, de sociedade, de educação, bem como as características socioeconômicas das famílias dos alunos que frequentam a instituição. Nas leituras realizadas, percebeu-se a importância e a responsabilidade do professor para estimular e propiciar às crianças ao seu desenvolvimento integral, evidenciando que a brincadeira se constitui como uma das linguagens mais significativas das crianças, por mobilizar capacidades intelectuais, afetivas e sociais para sua realização. O brincar revela a estrutura do mundo da criança, como se organiza o seu pensamento, às questões que ela se coloca como vê o mundo à sua volta. Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva (BRASIL, 2007, p. 9). Após a leitura do Projeto Político Pedagógico, foram realizadas observações na escola e na sala de aula do 1° ano do Ensino Fundamental. Durante as observações, pode se conhecer a realidade da sala e a prática pedagógica nela desenvolvida. A educadora conta com o apoio de uma professora auxiliar, iniciando todos os dias de aula com atividades de rotina, como a verificação do calendário, do tempo e a quantidade de alunos que estão presentes. As atividades desenvolvidas com as crianças, baseavam-se na utilização das cartilhas, leitura de textos, separação

silábica e exercícios de memorização, não demonstrando a função social dos conteúdos trabalhados, desconsiderando a importância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Percebeu-se assim, que toda essa situação acabava interferindo nas atividades apresentadas às crianças e consequentemente em seu desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento.

METODOLOGIA

Diante do exposto, a prática de estágio teve por método de abordagem teórica a perspectiva Histórico-Cultural. De acordo com Gasparin (2002), nesta perspectiva a tarefa do professor consiste em trabalhar o conteúdo científico e compará-lo com o cotidiano, de forma que os alunos, ao realizarem a mesma ação do professor, "[...] através das operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar etc., apropriem-se dos conhecimentos científicos e neles incorporem os anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada". (GASPARIN, 2002, p.58). Vygotsky (2000) enfatiza a importância da mediação para o desenvolvimento da criança, assim, o professor parte do conhecimento que os alunos já possuem sobre o conteúdo a ser trabalhado, ou seja, ao passo que o mediador do conhecimento, trabalhará na zona de desenvolvimento proximal da criança, para que esta se aproprie do conhecimento científico sistematizado. Segundo Vygotsky (2000), a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivo do docente e do discente, ou seja, trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno necessita da ajuda de uma pessoa mais experiente que saiba o conteúdo que está sendo trabalhado. Ao passo que a zona de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, isto é, o educando já consegue fazer as atividades sem necessitar da ajuda de outras pessoas. A zona de desenvolvimento proximal que Vygotsky (2000), enfatiza sendo importante para elaborar dimensões do aprendizado escolar, permite "delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação" (VYGOTSKY, 2000, p. 113). Com base no que a perspectiva Histórico-Cultural enfatiza, todas as atividades foram planejadas de maneira a considerar o saber anterior da criança como ponto de partida para o seu desenvolvimento, cumprindo com a função do professor, que de acordo com Gasparin (2002), "consiste em aprofundar e em enriquecer essas concepções, ou retificá-las, esclarecer as contradições, conceituando os termos de uso diário". (GASPARIN, 2002, p. 20). Dessa forma, a prática de estágio desenvolvida teve como objetivos articular os jogos e as brincadeiras aos conteúdos escolares; propiciar às crianças o conhecimento sobre o uso social da leitura e da escrita; estimular a sensibilidade, a percepção e a análise crítica por meio da Arte e desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento abstrato por intermédio de

atividades matemáticas.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS ARTICULADOS À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante as observações constatou-se que os alunos só queriam pintar desenhos prontos, reclamando constantemente que não sabiam desenhar. Dessa forma, procurando interferir nesta realidade e trabalhar a Arte no contexto dos educandos, a prática de estágio iniciou-se com a proposta dos alunos desenharem por meio de observação seu sapato. Inicialmente solicitou-se que fechassem os olhos e desenhassem com base da observação realizada. Na sequência, pediu-se para que, de olhos abertos, desenhassem o mesmo objeto e depois de prontos, que comparassem os dois desenhos. Com base desta atividade, os educandos perceberam que cada um desenha de uma determinada maneira e ficaram satisfeitos com o resultado de sua produção. De acordo com Buoro (2001), a satisfação dos alunos com o resultado obtido é muito importante e levá-los a observar os objetos reais propiciou a percepção de que cada um fez um desenho diferente, não só porque o ponto de vista era diferente, mas porque cada um tem uma forma própria de desenhar.

Esta atividade teve por objetivos estimular a percepção visual, bem como propiciar a comparação, a observação e a capacidade de abstração dos educandos. De acordo com Buoro (2001), a Arte contribui para o desenvolvimento dessas capacidades, tão importantes para a aprendizagem da criança. [...] a arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber. Esse processo de conhecimento pressupõe o desenvolvimento de capacidades de abstração da mente, tais como identificar, selecionar, classificar, analisar, sintetizar e generalizar. Tais habilidades são ativadas por uma necessidade intelectual existente na própria organização humana (BUORO, 2001, p. 20 – 21). Ainda considerando a importância da Arte para o desenvolvimento dos alunos, realizou-se a atividade de releitura da obra de arte “Feira” (1924), de Tarsila do Amaral, com o objetivo de estimular a criatividade e desenvolver um olhar crítico dos educandos. Inicialmente pediu-se para que os alunos observassem a obra, depois descrevessem o que haviam visualizado. Após a descrição, foram informados sobre a biografia da artista e na sequência realizou-se a discussão sobre os elementos da linguagem plástica. Em seguida, foram estimulados a produzir uma releitura da obra observada. Ao término da atividade, percebeu-se que as discussões permitiram que as crianças refletissem sobre o conteúdo trabalhado. Isso ficou evidente no trabalho realizado com base da releitura, já que as crianças enfatizaram em suas produções os artigos que eram vendidos na feira e no supermercado de seu bairro, por meio dos conhecimentos da linguagem plástica aprendidos anteriormente, o que demonstrou a ampliação de seu

conhecimento de mundo. Tomando-se por base dos trabalhos realizados, iniciou-se uma conversa sobre a feira do produtor realizada no bairro semanalmente, discutindo sobre os produtos vendidos e seus preços. Discutiu-se também sobre os artigos vendidos em supermercados e a importância de comparar os preços no momento da compra. De acordo com Ruiz e Bellini (2001), a Matemática está presente no dia a dia, como na data de nascimento, na idade, na hora, no dia, no mês, no ano, no salário, na temperatura, nos preços dos produtos da feira, no supermercado, no telefone; enfim, quando houver número a matemática está presente. Dessa forma, pediu-se para que as crianças fizessem com ajuda dos pais, uma pesquisa do custo de alguns produtos encontrados nos supermercados, evidenciando a presença da matemática em seu cotidiano. Os resultados obtidos nesta atividade foram bastante positivos, já que todas as crianças participaram expondo os preços pesquisados e que deveriam ser colocados nos produtos. No momento da soma, os alunos ficaram entusiasmados em expor os resultados obtidos, demonstrando eficiência e rapidez na resolução da atividade proposta, confirmando assim, o exposto por Ruiz e Bellini (2001): A matemática possibilita o desenvolvimento das faculdades intelectuais por meio do pensamento lógico e do raciocínio, além de capacitar para a resolução de problemas de ordem prática, com eficiência e rapidez. É uma ciência exata que estuda números, operações, espaço, formas, medidas, estatística e que pode desenvolver conhecimento e a capacidade de raciocínio (RUIZ e BELLINI, 2001, p. 69). Ainda trabalhando com o mesmo tema, realizou-se a brincadeira feira do produtor. As crianças foram divididas em grupos de vendedores e compradores dos produtos da feira, determinando-se como regra que umas inicialmente seriam os vendedores e depois seriam os compradores. Os resultados obtidos durante a brincadeira foram positivos, uma vez que, as crianças por meio dessa atividade perceberam que a Matemática está presente em seu cotidiano, sendo estimuladas em sua capacidade de percepção, memorização e socialização, vivenciando por meio da brincadeira, situações de sua vida diária. Vygotsky (2000) evidencia que é mediante a uma situação imaginária que a criança desenvolve o pensamento abstrato, bem como que no final do desenvolvimento da pré-escola que surgem as regras e quanto mais rígidas elas são maior será a exigência de atenção da criança, maior a regulação da atividade dela, assim mais tenso e agudo torna-se o brinquedo. Com bases na discussão de Vygotsky (2000), percebe-se a importância que as brincadeiras e os jogos com regras possuem para o desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva Galvão (2008) afirma que ao brincarem ou jogarem as crianças, “precisam interagir com ‘alimento cultural’, isto é, linguagem e conhecimento” (GALVÃO, 2008, p. 41, aspas do autor.), bem como que o ritmo pelo qual estas se desenvolvem nunca ocorre de forma linear, ou seja, o desenvolvimento da criança é sempre marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas.

Tendo por base a contribuição dos

jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento, pretendeu-se durante toda a prática de estágio trabalhar com atividades lúdicas que auxiliassem as crianças a inserirem-se no mundo letrado e na aquisição do código da língua escrita, uma vez que, segundo Soares (2004), o letramento é a participação das crianças em experiências variadas com a leitura e a escrita. É o conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros textuais de material escrito, ou seja, o indivíduo letrado é aquele que já conhece a função social que esta exerce. Assim, com o intuito de trabalhar o processo de alfabetização de forma associada ao processo de letramento, continuando as discussões promovidas com base do trabalho com a obra "Feira", foram realizadas algumas atividades com o objetivo de desenvolver o processo de alfabetização e letramento. Segundo Soares (2004), a alfabetização é a consciência fonológica e fonêmica, é a habilidade de codificação e decodificação da língua escrita, ou seja, a alfabetização é o processo de aquisição do código da escrita. Nesse sentido, durante o momento das atividades de leitura e de escrita, foi possível perceber que a maioria das crianças já estavam alfabetizadas, uma vez que, participaram falando a ordem alfabética e as letras necessárias para a escrita correta das palavras. Essas atividades possibilitaram trabalhar a alfabetização e letramento de forma dissociada, permitindo uma aprendizagem significativa e contextualizada com a realidade das crianças, já que de acordo com Soares (2004), Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis [...] (SOARES, 2004, p. 14). Foi a fim de trabalhar a alfabetização e o letramento associados à disciplina de Matemática, bem como de propiciar o desenvolvimento das noções de quantidade por meio de jogos e brincadeiras, que se viu a importância de propor atividades, como a de confeccionar o jogo de dominó de caixas de leite e deixar com que as crianças jogassem após terem sido enfatizadas as regras, uma vez que, segundo Leontiev (1988), os jogos contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança especialmente quando eles envolvem regras, já que:

[...] traços extremamente importantes de personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente. [...]. Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido (LEONTIEV, 1988, p. 138-139). Durante a realização do jogo de dominó, percebeu-se o quanto são importantes os

jogos e as brincadeiras, para a socialização, o respeito às regras, bem como no processo de aprendizagem, já que as crianças aprenderam brincando conteúdo das áreas de Língua Portuguesa, Arte e Matemática, de forma interligada e contextualizada. Partindo da premissa que a geometria desenvolve nos alunos habilidades importantes e necessárias para o processo de alfabetização e letramento, foram realizadas atividades com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento do raciocínio geométrico, já que de acordo com Souza et al. (2003), "O pensar geométrico é o conjunto de algumas habilidades de pensamento que podem ser desenvolvidas desde que trabalhadas sistematicamente". (SOUZA et al., 2003, p.3). Esse trabalho dirigido exige que o aluno tenha oportunidade de perceber as formas geométricas, representar as figuras geométricas, construindo-as e concebendo-as por meio da criação de objetos e formas. Ainda com o objetivo de desenvolver o raciocínio geométrico, trabalhou-se com o jogo de quebra-cabeça Tangram, visto que segundo Souza et al. (2003), o Tangram ajuda a desenvolver os conceitos das figuras geométricas, bem como ajuda a estabelecer regras que não podem ser quebradas, uma vez que, "as regras desse jogo consistem em usar as sete peças em qualquer montagem, colocando-as lado a lado sem sobreposição" (SOUZA et al., 2003, p. 1). O quebra-cabeça pode ser utilizado como apoio lúdico, pelo fato de oferecer àquele que brinca um envolvente desafio. De acordo com os autores, o Tangram está sendo bastante utilizado nas aulas de Matemática, pelo motivo das formas geométricas que o compõem permitirem que os professores explorem o material de diversas maneiras. Ele pode ser utilizado como apoio ao trabalho de alguns conteúdos específicos, ou como forma de propiciar o desenvolvimento de diversas habilidades mentais, possibilitando ainda, a conexão entre as áreas de conhecimento da Matemática, da Arte e da Língua Portuguesa. Foi, então, a fim de trabalhar de forma interdisciplinar, que se iniciou as atividades utilizando o Tangram. Assim, após ouvirem a lenda do referido jogo, os alunos manusearam suas peças, montaram figuras e na sequência produziram um texto. Segundo Cagliari (1998) é importante incentivar as crianças na produção de textos espontâneos, já que: Quando as crianças se põem a redigir textos espontâneos, mesmo que não saibam quase nada sobre o funcionamento do sistema da escrita, e, menos ainda, a respeito da ortografia das palavras, nota-se que escrevem com uma grafia muito idiossincrática (individual). Apesar disso, os textos têm um certo sabor interessante e, do ponto de vista do valor, são no mínimo razoáveis (CAGLIARI, 1998, p. 225). Assim, durante a atividade desenvolvida, percebeu-se que algumas crianças tiveram dificuldades em montar as figuras propostas e produzir o texto, mas de modo geral, tiveram produções textuais bastante significativas, bem como diferentes tentativas de montagem utilizando o jogo do Tangram. Nesse sentido, diversas brincadeiras foram realizadas, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, estimulando a agilidade e a coordenação dos movimentos. Para Fonseca (2007) a psicomotricidade

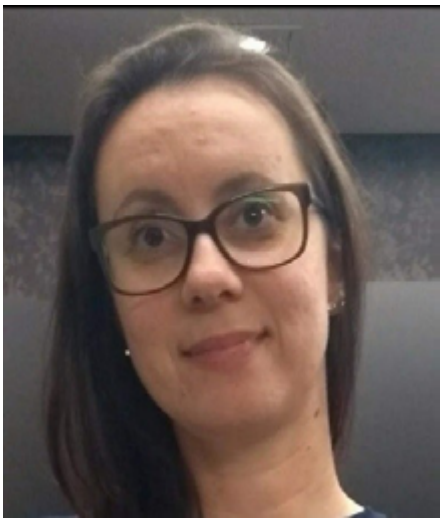
é uma técnica que pelo recurso ao corpo e ao movimento, se dirige ao ser humano na sua totalidade, no qual visa à fluidez do corpo no envolvimento. O seu fim é permitir melhor integração e melhor investimento da corporalidade, maior capacidade de situar-se no espaço, no tempo e no mundo dos objetos, facilitando e promovendo melhor harmonização na relação com o outro, ou seja, para o autor a psicomotricidade é uma forma de incluir métodos expressivos e de relaxamento às atividades lúdicas. Diante do exposto, os resultados obtidos com a realização das brincadeiras foram positivos, já que conseguiu-se trabalhar a psicomotricidade com todas as crianças, que entenderam a proposta da atividade e se exercitaram bastante. Por meio do desenvolvimento do projeto, pode-se verificar que os jogos e brincadeiras possibilitam grandes contribuições para o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização e letramento. Segundo Brasil (2007), existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que se permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças, já que do contrário será compreendida apenas como mais um exercício. No processo de alfabetização, por exemplo, jogos de rima, lotos com palavras, jogos de memória, palavras cruzadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de se aprender brincando. Desse modo, considerou-se importante aliar a ludicidade durante as práticas, por potencializar-se as possibilidades de aprender ao prazer das crianças no processo de conhecer.

A prática realizada permitiu a constatação da importância do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Por meio das atividades realizadas foi possível propiciar às crianças o conhecimento dos conteúdos da Língua Portuguesa, de Arte e de Matemática, articulados a ludicidade proporcionada pelos jogos e brincadeiras. Percebeu-se que o brincar e o jogar constituem-se como importantes fontes de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando ao aluno apropriar-se de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. Ou seja, é no brincar e no jogar que as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas realizadas possibilitaram a articulação dos jogos e brincadeiras, com as áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, permitindo verificar o quanto é importante trabalhar a unidade entre teoria e prática, bem como é preciso planejar atividades voltadas para a realidade dos alunos, para conseguir atingir os objetivos estabelecidos no processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades encontradas durante o desenvolvimento das atividades, sem dúvida foram muitas, especialmente

pelo fato das crianças não estarem habituadas a uma prática que permitisse sua participação com suas opiniões e com oportunidades de expressão. Assim, as crianças puderam desenvolver práticas, antes não vivenciadas, em uma rotina que proporcionou autonomia e interação entre as mesmas. Faz-se necessário ressaltar que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no jogar e no brincar contribuíram de forma significativa nos processos de apropriação do conhecimento, uma vez que, quando as crianças durante as atividades lúdicas, foram submetidas a respeitarem regras, aprenderam a dominar seu próprio comportamento, desenvolveram o pensamento abstrato, a percepção visual, o autocontrole, a observação e a memorização. Sendo assim, pode-se constatar que os jogos e brincadeiras foram utilizados como importantes instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento dos alunos nas habilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais. Assim, entende-se a grande responsabilidade que o professor deve ter com a educação de seus discentes, uma vez que, o verdadeiro papel do educador é o de fazer que os alunos, por meio de mediações, se apropriem do conhecimento científico, sistematizado, contribuindo assim para uma educação transformadora.



EMÍLIA CAYRES BRANDÃO SOARES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FMU (2001); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF General Júlio Marcondes Salgado.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, R. O Lúdico no Ensino Fundamental. 1. Ed. São Paulo: Edicon, 2011.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho. 5. Ed. São Paulo: Bomtempo, 2002.

BROUGÉRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: a brincadeira como elemento da cultura. 2. Ed., (Trad. De João Monteiro), São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. (Resenha) 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, J. M. O jogo e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia. Tese (Doutorado em Educação), UNESP/ Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília, 2003.

MARCELINO, N. C. Pedagogia da animação. 8. Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MOYLES. J. R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

SANTOS, S. P. P. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WHITE, E.G. Fundamentos da Educação Cristã. 1. Ed., (Trad. Naor Conrado), São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

WHITE, E.G. Conselhos sobre Educação. 1. Ed., (Trad. De Carlos A. Trezza), São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

AMARAL, R. de. C. P. Figuras Geométricas Planas e Espaciais. Blumenau: Sabida, N/C.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Projeto Político Pedagógico. Campo Mourão - PR, 2007.

BUORO, A. B. O Olhar Em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAGLIARI, L. C. Alfabetizando Sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu. São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e Ação no Magistério).

FONSECA, V. da. Psicomotricidade multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GASPARIN, J. L. Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira em idade pré-escolar.In: VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone EDUSP, 1988. Tradução: Maria da Penha Villalobos.

RUIZ, A. R. BELLINI, Luzia Marta. Matemática: Epistemologia Genética e Escola. Londrina: UEL. 2001.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n 25, Rio de Janeiro jan/ abr.2004. Disponível em http://www.scielo.br. Acesso em 01 de setembro de 2018.

PARANÁ/SEED. Currículo Básico para a

Escola Pública do Paraná. Curitiba, PR SUED/ DEPG, 1990.

SOUZA, E. R et al. A Matemática Das Sete Peças Do Tangram. 3 ed. São Paulo: IME – USP, 2003.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Rousseau, Jean-Jacques. Confesiones ("Confissões"). Alianza Editorial, 1997.

J.A. COMENIUS. Didacta Magna (versão latina da Didática checa), 1631.



PSICOPEDAGOGIA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO INSTITUCIONAL

RESUMO: As dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem na escola faz-se necessário refletirmos sobre o assunto. Apresentamos aqui uma análise crítica a respeito das implicações e consequências de tais dificuldades no cotidiano escolar, relacionando os alunos que saem do sistema educacional sem adquirir o conhecimento que deveriam. A participação do professor, do aluno, da escola, do sistema e do suporte do psicopedagogo foi essencial para nossa análise e pesquisa com a intenção de buscarmos uma melhor compreensão acerca da falha na aquisição do conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, encontramos na psicopedagogia um caminho promissor na auxilio a atividade docente, visto que abre possibilidades de aplicação e perspectivas futuras para um olhar atento ao aluno.

Palavras-chave: Aluno; Psicopedagogo; Processo de Ensino; Processo de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo partiu de pesquisa bibliográfica em textos consagrados de leituras da área, tornando possível uma visão ampla de nossa história educacional e a partir daí, criando possibilidades de análises e comparações com nosso presente, citadas experiências pessoais e de observação, vividas em nosso cotidiano.

Por meio do estudo de investigação do nosso cotidiano escolar, com a intenção de se fazer uma análise. Comparando o presente para propor projetos futuros, que consolidem a sociedade, para que assim venhamos a ter uma leitura de mundo condizente com o que vivemos em nosso dia a dia, para dessa forma passarmos a vislumbrar com realismo a nossa vivencia atual e real.

Nosso objetivo principal foi verificar no panorama educacional atual a importância de se observar que todas as instituições públicas, independente do local e de seus profissionais, se deparam com esse problema. Concluímos que o problema está associado à eficácia/eficiência do método, mas dentro de uma sociedade que evolui em seus princípios e exigências, várias novas causas contribuem para este cenário, na qual uma análise e reflexão sobre todo o seu contexto se faz necessária.

O trabalho proposto aponta caminhos para uma reflexão, envolvendo a todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, construindo ao menos, uma melhoria no contexto geral da prática pedagógica.

Para estimular essa reflexão, descrevemos as problemáticas envolvidas em três partes:

1. O ensino atual é divido em etapas que levam o aluno a uma evolução dentro de um processo de alfabetização e aprendizagem;
2. Como o aluno passa por etapas e conclui o ensino fundamental sem êxito de alfabetização;
3. Aumentar o rigor na avaliação e no ensino seria a solução rápida e simples para este problema.

Este trabalho pretende analisar o contexto educacional e suas consequências, quanto à qualidade de aprendizado recebido pelos alunos da rede pública. Far-se-á presente uma reflexão do ensino atual, apontando possíveis causas da deficiência educacional e atuação da psicopedagogia junto à instituição escolar para atingir os requisitos básicos de aprendizado. O resultado deste trabalho é de fundamental importância para todos os envolvidos no processo.

Para ter uma sociedade ética, em que a igualdade seja nata ao indivíduo e a exclusão social minimizada, é necessário uma transformação e ela só é possível se for feita da base para o topo da pirâmide. Respeitar o outro da mesma maneira que gostaria de ser respeitado, essa é à base da igualdade.

Faz-se necessário valorizar a educação, a cultura, e torná-la uma arma de transformação social para sair do senso comum. Devemos oferecer uma educação de qualidade a todos os cidadãos. Os alunos de hoje serão os cidadãos de amanhã, nós, enquanto educadores e psicopedagogos, devemos fazê-los enxergar o mundo, para que venham a formar uma visão de mundo real, de forma que não sejam apenas decodificadores, mas

sim, leitores de mundo.

O aluno, mesmo passando por todas as etapas de aprendizagem e sendo avaliado quanto a seu desempenho, nos permite concluir que o método é eficaz e está realmente sendo aplicado de forma eficiente. Aumentar o rigor na avaliação e no ensino seria a solução rápida e simples para este problema?

DESENVOLVIMENTO

O ensino atual é dividido em etapas que levam o aluno a uma evolução dentro de um processo de alfabetização e aprendizagem.

Pela primeira vez na história de nossa legislação de ensino, lei n. 9.394/96 (LDB) utiliza a expressão Proposta Pedagógica. Aparece no Inciso I do Artigo 12º 'os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Agora a lei estabelece que tudo começa, desde logo, pela elaboração da proposta pedagógica da escola. O primeiro passo é o do ato originário da instituição, tudo mais deve acontecer depois.

O PLANO ESCOLAR

O Plano Escolar é instrumento dinâmico, que deve ser elaborado anualmente e remetido na época própria às Delegacias de Ensino. Dele deve constar a operacionalização daquelas medidas incluídas de forma genética no regimento e outras que resolve os aspectos conjunturais de instituição. Assim devem constar o Plano Escolar, mas não necessariamente do Regimento Escolar: datas de matrícula, período de recebimento de transferências, períodos e detalhes dos procedimentos de classificação de alunos, calendários, grandes e matrizes curriculares, processos de avaliação, etc.

As normas para a elaboração do Regimento Escolar nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio foram aprovadas pela Declaração CEE nº 10/97, de 30/07.

Garantir no prazo de dez anos, que os professores de educação infantil possuam formação específica em nível superior, obtida em cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena na área de conhecimento específico, nas demais séries. O prazo de cinco anos para os que estiverem em exercício nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial, ensino supletivo e educação de jovens e adultos possua, no mínimo, habilitação especifica de Nível Médio (modalidade normal), oferecendo-se àqueles que não têm as condições para que atinjam a formação mínima exigida por lei:

Se admitirmos que o professor seja um mero transmissor de informação ou um fabricante de especialistas, podemos admitir que sua função não fosse tão necessária (...) o professor não pode se limitar a um simples repetidor. Sua função é bem mais ampla (PILETTI, 1990 p. 19).

Como afirma o sociólogo Philippe Perrenoud em matéria da Revista Nova Escola (nov. 2004), quanto mais qualificado for um profissional, maior deverá ser sua

capacidade de enfrentar o imprevisível. Isso se aprende.

O professor, ao estar elaborando e reelaborando conceitos, práticas de ensino e métodos de acordo com a realidade de seus alunos, evidencia o conhecimento adquirido ao longo da sua formação.

Os profissionais de educação precisam ter a consciência de que aprender é uma exigência permanente. Mostrar resultados é o grande desafio e todo pedagogo deveria se qualificar mais e se tornar um psicopedagogo. Pois a Psicopedagogia busca compreender e interferir na aprendizagem dos alunos, buscando a qualificação do profissional que domine os conhecimentos relacionados ao ensino e a aprendizagem.

A participação do professor, do aluno, da escola e do sistema educacional foram objetos de estudo para a pesquisa, nossa intenção era buscar uma melhor compreensão acerca da lacuna que há na aquisição do conhecimento no âmbito educacional.

O ALUNO PASSA POR ETAPAS E CONCLUI O ENSINO FUNDAMENTAL SEM ÊXITO DE ALFABETIZAÇÃO

O Art. 208 da constituição federal de 1988 na alínea V afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A aprendizagem tem haver com a autonomia do aluno, nós temos um papel enquanto professores, o qual deve ser o de fugir da linha de meros explicadores, nós enquanto professores devemos oferecer um ensino desafiador, que provoque no aluno o desejo de aprender, o desejo de conhecer e querer resolver uma situação.

Cada vez mais percebemos que não é isso o que ocorre. Perde-se tanto tempo falando da falta de atenção e de concentração do aluno, falta de material, da indisciplina que o aluno apresenta, de sua carência, desestimulo para o aprendizado, do desinteresse por parte de suas famílias. Mas nos esquecemos de analisar a nós mesmos e nossas práticas enquanto educadores.

Os professores não devem simplesmente atribuir ao aluno o fato dele não estar aprendendo, nem ficar o tempo todo exaltando suas condições familiares e sociais como fatores predominantes ao seu mau desempenho. O aluno mais ensina ao profissional do que aprende. O professor muitas vezes deixa de lado o aluno que não sabe e parte para o que sabe. O professor que faz isso tem uma visão simplificada e despreparada da realidade, “esse aluno simplesmente não estudou”, aí o deixa de lado.

O que é dificuldade e como identificá-la? Nós profissionais da área da educação em alguns momentos de nossa prática, já nos deparamos com essa situação. Essa resposta nos é dada em nosso dia a dia, entre a relação professor aluno. Essa relação que é construída diariamente diz tudo.

O professor em sala de aula, no cotidiano escolar, passa a conhecer seus alunos. O professor tem de ter um olhar atento e

suas bases devem estar fundamentadas na psicopedagogia, para poder obter um melhor resultado, da observação de seus alunos, especialmente a aqueles que não realizam, suas atividades, conversam demais, solicitam mais atenção que os demais em sala de aula, o aluno tímido, que apresenta problemas de autoestima e déficit de atenção.

As dificuldades muitas vezes ocorrem pela falta de diagnóstico por parte do professor, falta de um olhar atento, de uma escuta bem-feita, é aí que o profissional da educação falha. O professor deve inovar-se e buscar novas metodologias, ter sensibilidade para captar e considerar as relações entre aqueles que aprendem e os que ensinam. O professor que busca aperfeiçoar-se na psicopedagogia qualifica sua prática, se torna um especialista, interessado em estudos de aprendizagem e nos obstáculos e dificuldades que se interpõem em sua análise enquanto educador.

AUMENTAR O RIGOR NA AVALIAÇÃO E NO ENSINO SERIA UMA SOLUÇÃO RÁPIDA E SIMPLES

A avaliação foi, durante décadas, um instrumento ameaçador e autoritário; está mudando, mas continua uma das grandes dificuldades da educação atual. A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que prevê o controle externo do aluno, mediante notas e conceitos.

A avaliação, ao se restringir a um julgamento sobre sucesso e fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuação que tem a função de alimentar e orientar a intervenção pedagógica. A avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo, pode saber em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados.

Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido, por exemplo, se não há aprendizagem esperada, significa que o ensino não cumpriu sua finalidade de fazer aprender. Infelizmente a avaliação ainda é vista com um instrumento para aprovar ou reprovar o aluno, desencadeando sentimentos de medo e intimidação, por entender que se trata de um ameaça e ainda, contribui para a autoestima negativa desse aluno.

A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não dever ser função exclusiva dele. Delegá-la ao aluno, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que ele construa instrumentos de autoavaliação para as diferentes aprendizagens, não simplesmente chegar diante da turma e perguntar aos seus alunos qual nota eles querem se dar, pois isso não seria autoavaliação.

Para autoavaliação é preciso mais, do professor e do aluno. Do professor é esperado que saia da sua redoma de superioridade e aprenda a verdadeira arte de ensinar para depois, permitir aos seus alunos aprenderem a se avaliar.

Primeiro é preciso mudar os paradigmas antiquados, aos quais os professores estão

abraçados. Demo (1996) afirma que mudar o paradigma do professor começa por mudar radicalmente a proposta de avaliação do desempenho.

Para Demo (1996) para ter bom desempenho não basta, decorar, copiar, mas acima de tudo aprender a aprender, para com isso inovar a pratica. Quando se melhora o ensino, melhora também a aprendizagem o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um questionamento se faz necessário, o aluno, mesmo passando por todas as etapas de aprendizagem e sendo avaliado quanto a seu desempenho, nos permite concluir que o método é eficaz e está realmente sendo aplicado de forma eficiente. Aumentar o rigor na avaliação e no ensino seria a solução rápida e simples para este problema?

Na busca pelas responsabilidades, ora se culpa o aluno, ora o professor, ora o sistema de ensino, ora a gestão escolar e etc. Será que realmente existe um culpado para o não aprendizado? Se a aprendizagem acontece em um vínculo, se ela é um processo, não pode ser responsabilizada.

Dentro de nossa observação podemos notar que, muitas vezes, os alunos se recusam a realizar as tarefas educativas propostas, desenvolvem ações que prejudicam não apenas a sua aprendizagem, mas á todos que estão a sua volta. Os alunos apresentam assiduidade fraca, menosprezam e não utilizam com produtividade os materiais didáticos, resultando no comportamento indisciplinar.

Nesse contexto, os alunos não consideram a escola atrativa e não se identificam com ele. São muitas as críticas sobre os procedimentos de gestão, as faltas e o desinteresse dos professores, a precariedade das instalações. A escola vem sendo vista como um ambiente desorganizado sentem dificuldades em seguir inúmeras regras e procedimentos disciplinares.

Observamos que uma das causas da desmotivação dos alunos em querer aprender é a própria escola, pois ainda não se conscientizou de que é preciso mudar sua prática. Vale ressaltar ainda que o docente também contribui para que as falhas na aprendizagem ocorram, por não levar em consideração a visão de mundo do aprendiz.

As discrepâncias entre o desempenho fora e dentro da escola são significativas. Ou seja, com certa frequência observamos que os profissionais da educação não conseguem transpor o conhecimento ensinado para a realidade do aluno.

Dentro de nossa concepção, ensinar para avaliar, vai além do que os olhos conseguem perceber. Acreditamos que o ápice desejado só é atingido quando, além de ter uma visão diferenciada, o professor também saiba interagir com o coração; tendo assim a preocupação de que os conteúdos transmitidos realmente estejam sendo aprendidos de forma eficaz. Para tornar isso possível, é necessário que o professor se empenhe em aprender a aprender e, a ensinar de maneira a poder adquirir conhecimentos novos ao longo de toda a vida; enquanto agente de mudança, lhe será exigido muito, pois dele depende em grande parte, a

concretização desta aspiração.

A psicopedagogia abre possibilidades de aplicação, de perspectivas futuras e também sobre sua atuação como profissional da educação, destacando a importância de se desenvolver um olhar e uma escuta especiais para obter uma visão integradora do processo de aprendizagem humana.

O professor precisa ter consciência da importância de sua função. Ele não pode perder a dimensão de que a escola é o lugar da ampliação da experiência humana, o lugar onde se constrói conhecimento com o uso das diversas linguagens e imaginação, precisa estar em constante aperfeiçoamento. Porém, tudo isso só poderá ocorrer com o seu "saber fazer", daí a importância da sua formação continuada.

O educador dispõe de oportunidades de mudar, disciplinar, criar, reconstruir, enriquecer a vida de seres humanos. Portanto, muitas vezes os professores por falta de alternativas, assumem posturas adquiridas em seus processos de escolarização, mesmo que não concordem com elas.

Cabe ao professor observar a si próprio (autoconhecimento); olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias, cálculos. Deve ser um mediador de conhecimentos, utilizando sua situação privilegiada em sala de aula não apenas para instruções formais, mas para despertar os alunos para a curiosidade, ensiná-los a pensar, a serem persistentes.

Por fim, nos deparamos com múltiplas situações/problemas que não possuem receitas ou fórmulas para serem solucionadas. Cada momento é único dentro do espaço da sala de aula, e situações diversas requerem novas formas de decisões, portanto percepções e modos de reagir inovados, muitas vezes, diferenciados e inéditos, todo esse universo, requer mais que sensibilidade e olhar diferenciado da experiência de um professor, requerem o aperfeiçoamento de um psicopedagogo.



ELIANE DOS SANTOS BREJEIRO

Graduação em Pedagoga pela Universidade Camilo Castelo Branco (2005); Especialista em Gestão Pública pela Universidade de Mogi das Cruzes (2011); Lato Sensu em Psicopedagogia- Área de Conhecimentos em Ciências Humanas pela Universidade Metropolitana de Santos (2013); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas (2014); Especialista em Educação e Sociedade (2017); Professora de Educação na Escola Municipal Professora Dinah Galvão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cortesia da Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- 1 a 4 série, Introdução aos PCNs. Volume 1 – http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series. Acesso em 16 Out. 2018;

BRASIL. Secretaria do Estado da Educação, A Construção da Proposta Pedagógica da Escola. São Paulo: SE (CENP, 2000) – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP, 2000.

ETICA, VALORES E SAÚDE NA ESCOLA. Vídeo: A criança que não aprende (UNIVESP TV), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V_0noT10qVc. Acesso em 12 Out. 2018;

GRASSI, Tânia Mara. Psicopedagogia: um olharumaescuta.Curitiba:Ibpex,2009.Artigo. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ri1rwpovCN4C&oi=fnd&pg=PA15&dq=bibliografia+Psicopedagogia+e+processos+de+ensinoaprendizagem&ots=1lbCNMO0Z_&sig=8CAaG80wjlc-FTixaWjmjU1XAQ#v=onepage&q&f=false. Acesso em 20 Out. 2018;

PERRENOUD. Philippe. Revista Nova Escola. São Paulo, edição 177, nov, 2004.

PILETT, C. Didática Especial. 10. ed. Ed. Ática 1993

SAVIANI. Demerval. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação por outra

política educacional. 4. Ed. rev. Campinas, SP, 2002.

VILLAS, S. G. A Construção da Aprendizagem a partir do erro, disponível em https://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro. Acesso em 20 Out. 2018.



INSERINDO A CRIANÇA ESPECIAL POR MEIO DE BRINCADEIRAS

RESUMO: A educação Inclusiva é o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino. Em se tratando da busca de uma sociedade inclusiva, faz-se necessário pensar em atividades de inclusão para além do ambiente escolar. A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino, mas neste artigo veremos como é importante inserir a criança especial em uma sociedade e brincar com ela, a deixando livre para expor seus sentimentos e habilidades. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada. A Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas.

Palavras-chave: Inclusão Social; Crianças; Escola; Educação Social; Direção.

INTRODUÇÃO

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até na qual esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta

definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humana.

O objetivo da pesquisa em tela é compreender a totalidade da importância da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular como uma das maneiras de oferecer educação qualificada, igualdade, evidenciando a relevância do papel da escola e do professor no método de composição da inclusão, destacando ainda a conjuntura histórica do surgimento da educação para o aluno especial, além de evidenciar dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais, relacionando teria e prática. A pesquisa tem como resultados alguns métodos para que a gestora possa encaminhar seus educadores nas diretrizes legais de como inserir um aluno especial em seu meio social.

ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos "não materiais", que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial e vemos a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal, e a criança especial não deve ser tratada de maneira diferenciada. Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, com a qual todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários. Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença:questões étnico-raciais e questões

de gênero e a educação inclusiva,refletidas no movimento da escola para todos.14

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSO HISTÓRICO E ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia. “Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada.

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada. Em razão disso, a educação especial tem buscado cada vez mais a “Educação Inclusiva”.

As orientações pedagógicas são que os alunos possam se desenvolver em condição digna, tendo seus potenciais respeitados, bem como suas individualidades, gerando integração efetiva no processo de aprendizagem. Desta forma surge o questionamento: as escolas de fato estão preparadas para incluir a pessoa com deficiência no ensino.

Antecedente aos eventos internacionais supramencionados, a Constituição Federal de 1988, introduziu no País, a era dos direitos, em detrimento dos sentimentos da benesse, caridade e favor, que impregnavam projetos sociais, mantendo, sobretudo, a hegemonia das instituições e a fragilidade dos cidadãos. Com isso, defendendo a cidadania plena e, ao mesmo tempo envolvendo o Estado, a sociedade e as famílias, direcionando-os a assegurar o acesso aos bens sociais, sem discriminação de qualquer natureza.

A Constituição federal de 1998 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais.

Outras questões foram especificadas em Lei, inclusive de se ter assegurado a condição de incapacidade da pessoa, tanto no que diz respeito a sua independência como para o trabalho, e, caso isso ocorra, essa pessoa

perderá o benefício, o qual ficou mais conhecido como (BPC). Sua regulamentação deu-se pelo Decreto no. 1.744, de 8/12/1995. Outra conquista, refere-se à proibição de qualquer discriminação referente a salário e critérios de admissão (art. 7°, inciso XXXI); acesso ao serviço público por meio de reservas de percentual dos cargos e empregos públicos (art. 37, § 7°), e quanto a isso, o Decreto 3298/99, assim procedeu para efetivar a regulamentação desse direito:Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador.

Transtorno do desenvolvimento, caracterizado, de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação e interação, bem como por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

Transtornos funcionais específicos dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortográfica, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

COMO SURGIU A INFÂNCIA

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças. Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados

na sua frente.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um

adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994),houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserindo na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

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

Como afirma Aranha (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado. No período seguinte, época moderna, a educação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Aranha (2006), João Amos Comenius (1592-1670) se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos, “ensinar tudo a todos”, para que todos possam atingir o ideal da pansofia.

Aranha (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

Para Aranha (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias

no que se refere à concepção de criança: uma a considerava ingênua, inocente e é traduzida pela "paparicação" dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança.

De acordo com Aranha (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se firmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns Estados da Confederação Germânica, na qual se instituiu a educação obrigatória dos6aos 12 anos.

Pestalozzi 1746-1827, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que a principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil.

Segundo Froebel o conhecimento chega por meio de manuseios de objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão. Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usados pelas crianças na pré-escola, desenvolveu jogos e materiais essências para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas. Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfizessem as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998), traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham, que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

As pesquisas feitas por (RCNEI-1998), relativas à infância apontam que ao propormos algo às crianças devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre adultos e crianças, porém devemos levar em

consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos e capaz de criar seu próprio espaço. A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás. A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática, é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham "brincando"despertandoos interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ENTREVISTA E CONCEPÇÃO DOS PAIS QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PRIMEIRA FAMÍLIA ENTREVISTADA

Nome do pai: Leonardo José Pereira da Silva.

Nome da mãe: Luciana Teotônio Pereira.

Grau de escolaridade: superior incompleto.

Questionário:

1)Você sabe o que é Educação inclusiva?

Sim aquela que abrange no meio social para que aprendam conviver com as diferenças.

2) Qual o tipo de deficiência do seu filho?

Espectro do autismo.

3) Na escola em que ele estuda há educação focada na inclusão?

Sim.

4) Existem cuidadores inclusivos? Quanto?

Existem, porém, são poucos em relação à interação com os profissionais da saúde não sei dizer, pois não fui contemplada com esse serviço

5) Há participação da família do deficiente na escola? Como?

Sim sempre procuro estar presente isso é importante.

6) Há avaliação de aprendizado das crianças deficientes na escola?

A avaliação no aprendizado não conta no boletim, porém depende da professora, no meu caso a professora avalia sim e temos respostas positivas.

7) Você já observou se há algum tipo de diferenciação para com o aluno deficiente?

Acredito que sim no caso do meu ele desperta curiosidade pelo comportamento hiperativo e as vezes anti social mais os mais próximos acolhem a causa muito bem.

8) A classe como um todo, interage com o aluno deficiente?

Sim mais sempre tem alguns que não participa como deveria.

9) Na sua opinião, numa visão geral, as escolas estão preparadas para receber alunos com qualquer tipo de deficiência?

Não falta informação para os alunos e profissionais exclusivos.

10) Quais as mudanças positivas que você percebeu no seu filho desde a inclusão no ensino?

Foram muitas.

11) Quais ações deveriam ser traçadas para uma inclusão efetiva

com qualidade para o seu filho?

Acredito que a escola poderia trabalhar com mais informações por meio de palestras teatros e pesquisa conjunta isso ajudaria.

SEGUNDA FAMÍLIA ENTREVISTADA

Nome do pai: Neilton Pires de Macedo.

Nome da mãe: Luana de Souza Rocha.

Grau de escolaridade: superior completo.

1 - Você sabe o que é educação especial inclusiva?

Sim, é quando inserimos o aluno deficiente na escola sem diferenças, incluindo ele na sociedade.

2-Qual o tipo de deficiência do seu filho?

Alteração cromossômica.

3- Na escola do seu filho tem educação focada na inclusão?

Ainda não estuda.

4-Existem cuidadores inclusivos? Quantos?

Ele interage com profissionais da saúde em casa.

5- Há participação da família do deficiente na escola? Quando?

A família sempre interage com ele com total carinho.

6- Ha avaliação do aprendizado das

crianças deficientes na escola?

Os profissionais da saúde sempre fazem sua avaliação.

7- Você já observou se há alguma diferenciação para com o aluno deficiente?

Entre a família não, mas na sociedade sempre ele é novidade e agem com espanto.

8-A classe como um todo interage com o aluno deficiente?

Nem todos da sociedade.

9- Em sua opinião como uma visão geral, as escolas estão preparadas para receberem alunos com deficiência?

Não. Principalmente os alunos.

10- Quais as mudanças positivas que você percebeu no seu filho após a inclusão na escola?

A criança com deficiência sempre recebe de maneira positiva cada carinho recebido.

11-Quais ações poderiam ser traçadas para uma inclusão efetiva com qualidade para seu filho?

Deveria começar com conversas entre os alunos para que não agissem com tanto espanto e preconceito. As crianças especiais são crianças normais que precisam de cuidados na sua saúde por algum motivo. Mas o coração é igual ao de qualquer um. Eles sentem os olhares diferentes. Isto não é bom! Além de profissionais preparados, as famílias das e alunos também devem estar preparadas.

TERCEIRA FAMÍLIA ENTREVISTADA

Nome do pai: Omar de Oliveira Gazaneu.

Nome da mãe: Natália Gabriel De Santana Baptista.

Grau de escolaridade: cursando pedagogia.

1 - Você sabe o que é educação especial inclusiva?

Não.

2-Qual o tipo de deficiência do seu filho?

Autismo.

3- Na escola do seu filho tem educação focada na inclusão?

Não.

4-Existem cuidadores inclusivos? Quantos?

Não.

5- Há participação da família do deficiente na escola? Quando?

Não.

6- Ha avaliação do aprendizado das crianças deficientes na escola?

Não.

7- Você já observou se há alguma diferenciação para com o aluno deficiente?

Não.

8-A classe como um todo interage com o aluno deficiente?

Não.

9- Em sua opinião como uma visão geral, as escolas estão preparadas para receberem alunos com deficiência?

Não.

10- Quais as mudanças positivas que você percebeu no seu filho após a inclusão na escola?

Não muitas.

11-Quais ações poderiam ser traçadas para uma inclusão efetiva com qualidade para seu filho?

Muitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão da educação e a função social da escola são os temas mais frequentes no debate sobre educação, pois vêm da gestão as orientações de como os educadores devem agir e guiar seus educandos, em razão disso, a educação especial tem buscado cada vez mais a “Educação Inclusiva”. E a maneira com que os educadores irão conduzir estes alunos é imprescindível, pois eles necessitam de carinho ,atenção e acima de tudo precisam ser tratados de igual para igual ,com olhares diferentes no sentido de atenção ,mas com os mesmos de direitos de qualquer criança .As orientações pedagógicas são que os alunos possam se desenvolver em condição digna, tendo seus potenciais respeitados, bem como suas individualidades, gerando integração efetiva no processo de aprendizagem. Desta forma surge o questionamento: as escolas de fato estão preparadas para incluir a pessoa com deficiência no ensino, ou apenas o fazem por uma questão legal ou por clamor social? E a resposta está dentro do coração de cada educador, e também na formação do projeto político pedagógico designado para receber estas crianças.



ELIANE DIAS NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia pela Universidade UNICSUL (2013); Professora de Educação infantil- na EMEI Jardim Myrna.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin; CAMPEDELLI, Samira Youssef. Tempos da educação Brasileira. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

ALVES, Rubem. Educação: sua vida. São Paulo: Martin Claret, 2007. p. 201-214.

ARISTÓTELES. Retórica (trad. Marcelo Silvano Madeira). São Paulo: Editora Rideel, 2007.

BERNARDES, Manuel. Textos. São Paulo: Cultrix, 1981.CITELLI, Adilson. Linguagem e Persuasão. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

GAIO, Roberta; MENEGHETI, Rosa G. Krob (orgs). Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JANNUZZI, G. R. de. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Editora moderna 2006

ROTTA, NewraTellechea. OHLWEILER, Lygia. RIESGO, Rudimar dos Santos. Transtornos da Aprendizagem – Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. Integração da criança deficiente na classe. São Paulo: Manole, 1989.



O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTE E EDUCAÇÃO

RESUMO: Este estudo tem como principal objetivo destacar as concepções e conceitos que envolvem o trabalho com música na Educação Infantil. Trata-se de uma revisão bibliográfica com o foco voltado ao trabalho com a música na Educação Infantil, apresentando os aspectos da legislação referente ao tema e destacando a ludicidade no trabalho com a música. A escola deve prever maneiras de integração entre a música e a aprendizagem, estreitando as relações entre os campos dos saberes, que por muitas vezes, trazem atividades de reprodução e imitação não prevalecendo as atividades voltadas à criação musical. A música é incluída nas atividades permanentes propostas em diversos documentos da educação, desta forma, o currículo escolar deve prever e garantir tais experiências às crianças, facilitando as interações com diferentes manifestações musicais, artísticas, de literatura, de dança, dentre outras linguagens. As brincadeiras musicais podem ser desenvolvidas de maneira independente e na maioria das vezes não necessitam de materiais para a sua prática, sendo utilizando recursos simples. Os professores de educação infantil podem utilizar estes tipos de brincadeiras para desenvolver algumas habilidades nas crianças que serão vivenciadas no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Arte e Educação; Música; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As instituições escolares ainda encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional, evidenciando-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, nas quais são realizadas atividades de reprodução e imitação não prevalecendo as atividades voltadas à criação musical.

O artigo 26 da LDBEN 9.394/96 trata determina, em seu parágrafo 6º, que "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2 deste artigo". A música é conteúdo da disciplina de Arte já instituída como obrigatória nas escolas cabendo aos sistemas de ensino e aos professores de Arte, encontrar as formas de desenvolver esse conteúdo na escola.

A linguagem musical possui uma estrutura e algumas características próprias, entre elas temos a produção, que é centrada na experimentação e na imitação; a apreciação que trata da percepção tanto dos sons quanto do silêncio; e a reflexão que traz questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

As crianças menores podem ter contato com a prática musical por meio das brincadeiras e atividades lúdicas que desenvolvem a percepção, um exemplo deste tipo de atividade e quando o professor canta para os bebês e a criança passa a imitar alguns sons e ruídos. As canções de ninar, os brinquedos sonoros e as brincadeiras com sons e palmas também contribuir para repertoriar a música na educação infantil, favorecendo a interação, por meio da criação, dos gestos, da imitação e das expressões corporais.

Esta pesquisa está organizada em três partes, a primeira traz as concepções e conceitos que envolvem o Ensino de Música na Educação Infantil; a segunda aborda os aspectos da legislação referente ao objeto de estudo desta pesquisa e a terceira aborda o trabalho lúdico com a música na Educação Infantil.

O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Brito (2003) para as crianças, fazer ou ouvir música não significa seguir regras ou observar características, a criança pequena interage com os objetos sem a percepção de que está criando música ou sons, ela não está preocupada em fazer música da forma como estamos acostumados, mas realiza os movimentos e ações sem intencionalidade musical, a criança apenas toca.

O artigo 26 da LDBEN 9.394/96 trata determina, em seu parágrafo 6º, que "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2 deste artigo". A música é conteúdo da disciplina de Arte já instituída como obrigatória nas escolas cabendo aos sistemas de ensino e aos professores de Arte, encontrar as formas de desenvolver esse conteúdo na escola.

[...] mesmo nas escolas em que se investe em aulas de musicalização, é comum que isso de dê de maneira pouco consistente, ocorrendo, muitas vezes, mais como recreação do que como fonte de conhecimento, contando-se, é claro, com notáveis exceções. No entanto, é preciso registrar que o esquecimento dos métodos ativos de educação musical em muitos espaços em que poderiam ocorrer vem sendo danoso ao ensino de música no País, provando duas posturas opostas: a que adota um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada descartando outras possibilidades, e a que ignora seus procedimentos e investe em propostas pessoais, geralmente não acompanhadas de reflexão, e baseadas em ensaio e erro que, em geral, privilegiam o ensino técnico instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que a música é lazer (FONTERRADA, 2001, p. 122).

As atividades permanentes desenvolvidas nas escolas integram a música conforme proposto nos diferentes documentos da educação, desta forma, o currículo escolar deve prever e garantir tais experiências às crianças, facilitando as interações com diferentes manifestações musicais, artísticas, de literatura, de dança, dentre outras linguagens.

Com base no RCNEI (1998) pode-se iniciar o processo de musicalização na educação infantil tornando o ambiente sonoro, com materiais e elementos que promovam o acesso a música, em diferentes aspectos. Nos cantos desenvolvidos pelos adultos, nas cantigas de roda e de ninar e nas diferentes brincadeiras que incluem música, são proporcionados momentos significativos de contato com a música.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 47).

Para Mendes (2009) a música não pode ser trabalhada de maneira descontextualizada ou como uma forma de passar o tempo, é fundamental que a atividade com música seja programada, pensada e tenha objetivos claros, permitindo a exploração e a manipulação de materiais, a escuta de sons, dentre outras ações que promovam o fazer musical. Deve haver uma conciliação entre prazeres que a música proporciona e sua importância como forma de expressão.

A formação dos professores que atuam nas séries iniciais e na educação infantil ainda produz alguns equívocos de como se trabalhar com este conteúdo, alguns profissionais não se veem capazes de realizar determinadas atividades musicais, justificando que é

necessário ter certas aptidões para trabalhar com música.

A música inserida na disciplina de Arte, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo da disciplina, pode contribuir, não só para a formação cultural das crianças e adolescentes, na medida em que irão ampliar seus repertórios acerca da diversidade musical, como também para a melhoria na qualidade do ensino da Arte, estimulando o aluno a ampliar as suas linguagens artísticas e os seus conhecimentos.

O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc. A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento. (BRASIL, 1998, p. 52).

ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores.

Na Reforma Educacional de 1971 foi estabelecido a prática da polivalência no ensino de artes. A partir desta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1ª grau. Foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos para preparar estes professores polivalentes.

Segundo as orientações curriculares do MEC, a partir de 1995, são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas.

Com a sanção da Lei 11.769 em agosto de 2008 o ensino de música tornou-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino curricular de Arte, alterando o Artigo 26º da LDBEN de 9394/96, trazendo a possibilidade da implantação efetiva do ensino de música nas escolas de uma forma mais abrangente.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.19)

Segundo Brasil (1998) o professor deve utilizá-lo como um procedimento de atividades lúdicas para crianças de 0 à 6 anos. Segundo esse documento, o

professor em sua prática deve favorecer o desenvolvimento da criança, permitindo que ela tenha contato com diferentes materiais e objetos, proporcionando o "fazer musical" e a exploração, respeitando a vontade das crianças.

O artigo 26 da LDBEN 9.394/96 trata do currículo na Educação Básica e determina, em seu parágrafo 6º, que "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2 deste artigo". A música é conteúdo da disciplina de Arte já instituída como obrigatória nas escolas cabendo aos sistemas de ensino e aos professores de Arte, encontrar as formas de desenvolver esse conteúdo em suas aulas.

O Decreto 54.792 de janeiro de 2014 regulamenta a Lei 15.892 de novembro de 2013 e estabelece o ensino obrigatório de Música na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, trazendo em seu texto a seguinte redação:

Art. 2º: Fica estabelecida, em conformidade com o disposto na Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a inclusão do ensino de Música em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte.

§ 1º No Ensino Fundamental, o ensino de Música poderá integrar outros componentes curriculares, bem como ser programado dentre as atividades desenvolvidas além do horário regular de aulas dos educandos, em conformidade com o Programa Mais Educação São Paulo, instituído pelo Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013.

§ 2º Para o cumprimento dos dispositivos deste decreto, os conteúdos de Música poderão ser ministrados em agrupamento de turmas e em um único dia.

Em seu artigo 3º traz os objetivos do ensino de Música que englobam a contribuição para a formação integral dos educandos; colaborar para o desenvolvimento motor, a saúde física e mental do educando, elevando sua autoestima; levar ao educando o conhecimento sobre história da música e seus diferentes gêneros; dentre outros.

Em seu artigo 5º prevê a capacitação dos seus educadores em cursos de formação visando a efetivação do ensino de música em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Educação, adequando à formação as diferentes faixas etárias atendidas.

O TRABALHO LÚDICO COM A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem musical possui uma estrutura e algumas características próprias, entre elas temos a produção, que é centrada na experimentação e na imitação; a apreciação que trata da percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais; e a reflexão que traz questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

As crianças menores podem ter contato com a prática musical por meio das brincadeiras e atividades lúdicas que desenvolvem a percepção, um exemplo deste tipo de atividade e quando o professor

canta para os bebês e a criança passa a imitar alguns sons e ruídos. As canções de ninar, os brinquedos sonoros e as brincadeiras com sons e palmas também contribuir para repertoriar a música na educação infantil, favorecendo a interação, por meio da criação, dos gestos, da imitação e das expressões corporais.

O professor pode aproveitar situações em que há um maior interesse das crianças para transformá-los em improvisos musicais, na forma de jogos, que estimulam a memória auditiva e musical, as crianças podem criar pequenas canções e trabalhar com rimas utilizando os elementos do dia a dia em sala de aula.

As brincadeiras musicais podem ser desenvolvidas de maneira independente e na maioria das vezes não necessitam de materiais para a sua prática, sendo utilizando recursos simples. Os professores de educação infantil podem utilizar estes tipos de brincadeiras para desenvolver algumas habilidades nas crianças que serão vivenciadas no processo de alfabetização.

Os conteúdos para o trabalho com música na educação infantil com crianças menores, devem abranger alguns conceitos, dentre eles: a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a linguagem musical; o som e o silêncio; a vivência da organização dos sons pelo fazer e pelo contato com diferentes obras e a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano.

Segundo Brito (2003) temos algumas atividades que devem estar presentes em creches e pré-escolas, são elas: trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimento e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; construção de instrumentos e objetos sonoros; escuta sonora e musical: escuta atenta, apreciação musical;

As crianças menores podem ter contato com a prática musical por meio das brincadeiras e atividades lúdicas que desenvolvem a percepção, um exemplo deste tipo de atividade e quando o professor canta para os bebês e a criança passa a imitar alguns sons e ruídos. As canções de ninar, os brinquedos sonoros e as brincadeiras com sons e palmas também contribuir para repertoriar a música na educação infantil, favorecendo a interação, por meio da criação, dos gestos, da imitação e das expressões corporais.

As necessidades de contato corporal são importantes no momento do fazer musical, o brincar, o dançar e o cantar com as crianças devem estimulá-las e levar em consideração tais aspectos.

As letras das músicas trabalhadas com as crianças menores devem ser mais fáceis, com menos palavras, permitindo que as crianças se apropriem de forma mais tranquila não comprometendo a realização musical. Os gestos também não devem ser excessivos para que as crianças não parem de cantar para tentar realizá-los.

Para o trabalho com a criança pequena todos os instrumentos musicais podem ser utilizados sendo importante valorizar aqueles presentes nas diferentes regiões e aqueles construídos pelas próprias crianças.

As formas de utilização dos diferentes instrumentos variando a força, intensidade e os movimentos, propiciando as crianças novas experiências e diferentes percepções dos sons produzidos.

O movimento corporal e os gestos estão estreitamente ligados ao trabalho com música. A música implica em gesto e em movimentos e o corpo manifesta os diferentes sons que vai percebendo.

O professor pode aproveitar situações em que há um maior interesse das crianças para transformá-los em improvisos musicais, na forma de jogos, que estimulam a memória auditiva e musical, as crianças podem criar pequenas canções e trabalhar com rimas utilizando os elementos do dia a dia em sala de aula.

As histórias trabalhadas em sala de aula podem ser sonorizadas pelas crianças de diferentes formas, produzindo música e ampliando o trabalho musical com as crianças, neste caso, as crianças podem ser convidadas a reproduzir os sons narrados na história, como o bater de portas, o canto dos animais, os sons da natureza, etc.

Tão importante quanto ouvir a música é a movimentação corporal já que as crianças expressam-se de uma maneira global. O repertório musical utilizado deve ser variado não apenas utilizando reproduções de músicas infantis veiculadas na mídia que em sua maioria apresentam contextos e movimentos estereotipados, é necessário ampliar o repertório musical infantil, enriquecendo este universo com elementos diferentes que perpassem todos os gêneros e estilos musicais.

Segundo Brasil (1998) as músicas de outros países também devem ser apresentadas e a linguagem musical deve ser tratada e entendida em sua totalidade como linguagem presente em todas as culturas, que traz consigo a marca de cada criador, cada povo, cada época.

As músicas instrumentais proporcionam à criança um contato musical diferenciado abrindo possibilidades de novas formas de trabalho com a música. O resgate de músicas regionais se constitui em outra atividade que deve ser trabalhada com as crianças resgatando a música tradicional e aproximando as crianças dos valores de sua cultura.

Segundo o RCNEI (1998) é importante que o professor possa estar atento a maior ou menor adequação dos diversos instrumentos à faixa etária de zero a seis anos. As atividades que visam a linguagem musical devem ocorrer com frequência por meio de jogos, interpretação e composições, além destas atividades a construção de instrumentos musicais pelas próprias crianças proporciona a elas vivências relacionadas a produção de sons, a exploração de materiais diversos e o fazer música no momento em que os instrumentos são confeccionados e manuseados pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos elementos apresentados neste estudo conclui-se que a formação dos professores que atuam nas séries iniciais e na educação infantil ainda produz alguns equívocos de como se trabalhar com este

conteúdo, alguns profissionais não se veem capazes de realizar determinadas atividades musicais, justificando que é necessário ter certas aptidões para trabalhar com música.

A música é incluída nas atividades permanentes propostas em diversos documentos da educação, desta forma, o currículo escolar deve prever e garantir tais experiências às crianças, facilitando as interações com diferentes manifestações musicais, artísticas, de literatura, de dança, dentre outras linguagens.

Foi possível constatar que a partir de 1995, são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas.

As brincadeiras musicais podem ser desenvolvidas de maneira independente e na maioria das vezes não necessitam de materiais para a sua prática, sendo utilizados recursos simples. Os professores de educação infantil podem utilizar estes tipos de brincadeiras para desenvolver algumas habilidades nas crianças que serão vivenciadas no processo de alfabetização.

Pode-se afirmar com base nos autores pesquisados que as crianças menores podem ter contato com a prática musical por meio das brincadeiras e atividades lúdicas que desenvolvem a percepção, um exemplo deste tipo de atividade e quando o professor canta para os bebês e a criança passa a imitar alguns sons e ruídos. As canções de ninar, os brinquedos sonoros e as brincadeiras com sons e palmas também contribuir para repertoriar a música na educação infantil, favorecendo a interação, por meio da criação, dos gestos, da imitação e das expressões corporais.

Tão importante quanto ouvir a música é a movimentação corporal já que as crianças expressam-se de uma maneira global. O repertório musical utilizado deve ser variado não apenas utilizando reproduções de músicas infantis veiculadas na mídia que em sua maioria apresentam contextos e movimentos estereotipados, é necessário ampliar o repertório musical infantil, enriquecendo este universo com elementos diferentes que perpassem todos os gêneros e estilos musicais.



EVANDRO DE LIMA

Graduação em Ciências pelo Centro Universitário FIEO (2002); Pós-graduado em Formação de Professores para o Ensino Superior pela Universidade Paulista (2007); Pós graduado em Educação para a Diversidade e Cidadania pelas Faculdades Campos Elíseos (2012); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – no CEU EMEF Pêra Marmelo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em 25 maio 2018.

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peiropolis, 2003. (204p.)

CUNHA, Susana Vieira da (org). Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Cadernos de Educação Infantil, n. 8).

FONTERRADA, Marisa. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. Tese (Livre docência em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

MENDES, Juliana Mizieski. A música vai à escola: diferentes olhares dos professores do 1º ao 5º ano do município de Içara/SC sobre o ensino de música nas aulas de arte. 2009. 63 f. TCC (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

Parecer CNE/CEB n.º 20/09, aprovado em 11 de novembro de 2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866> Acesso em 25 maio 2018.

Resolução CNE/CEB n.º 05/09 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866> Acesso em 25 maio 2018.



O MEC E A REORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR

RESUMO: Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes Federativos: á União, Distrito Federal, Estados e Municípios, e a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11). No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas e com prioridade o Ensino Fundamental. Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Palavras-chave: Arte e Educação; Música; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral visa estabelecer bases comuns nacionais para á Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas Federal, Estaduais, Distrital e Municipal, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

Objetivo específico, Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais.

Como Justificativa qualquer currículo apresenta de modo explícito ou implícito, uma estrutura de relações entre todas ou algumas das suas componentes.

O problema e que os modelos de organização curricular disponíveis não existem, na prática, e estão sujeitos à evolução ou adaptações, permanecendo sempre a hipótese de invenção de novos tipos de estrutura curricular, em função das realidades concretas do ensino. Em especial, tendo em conta limitações e vantagens inerentes a cada um dos modelos disponíveis, pode ser benéfico e equilibrado utilizar diferentes estruturas para diferentes segmentos de um currículo total adoptado no sistema escolar, em vez de este se restringir a um único tipo de organização, fato que, na prática, tende a acontecer.

Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, sobretudo, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como são produzidas e distribuídas, qual seu papel nos destinos humanos.

Podem-se agrupar essas teorias em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno. A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas.

Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB.

O sentido adotado neste Parecer para

diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica.

Por outro lado, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E PRINCÍPIOS DA REORGANIZAÇÃO

Um modelo de organização curricular representa, segundo Taba (1962), um modo de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular e postulando condições de realização prática. Na introdução do documento que apresenta os princípios da reorganização curricular afirma-se que:

(...) as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objetivo de assegurar a formação integral dos alunos. (...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo. (ABRANTES, 2001, p. 36).

A existência de áreas curriculares que não se limitam às disciplinas tradicionais não é um facto novo no nosso sistema educativo. A área-escola é um exemplo recente disso mesmo e será importante, na actual fase, identificar os fatores associados aos casos em que se traduziu em excelentes experiências de aprendizagem, assim como aqueles que condicionaram negativamente o seu desenvolvimento.

Para além desta área, muitas escolas têm vindo, desde há anos, a criar espaços e tempos de trabalho para os alunos que têm uma natureza "não disciplinar", como são os casos, entre outros, de salas de estudo e da "terceira hora" da direção de turma.

Na sequência destas iniciativas e, sobretudo, da experiência do projeto da gestão flexível do currículo, o Decreto-Lei 6/2001, ao estabelecer uma nova organização curricular para todos os ciclos do ensino básico, integrou na matriz curricular três áreas não disciplinares. Como afirma Correia (1998. P. 70-71):

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)27, em seu Artigo 4º, definem a criança como.

"sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a

natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A educação no Brasil tem sido alvo de muitas reformas curriculares, organizadas por políticas públicas que buscam qualidade e equidade para o ensino escolar público. Na década de 90 intensificaram-se as orientações para as reformas curriculares, iniciada e conduzida a partir da LDB de 1996. Lei que garantiu a ampliação da educação básica e estabeleceu novas condições ao ensino escolar.

A publicação de LDB's representa avanços quanto às políticas educacionais no país. Até o final da década de 20, o pensamento pedagógico no Brasil ainda reproduzia o pensamento medieval, que se baseava em uma educação jesuítica tradicional, "Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição e de prêmios e castigos" (GADOTTI, 1993, p. 231).

Segundo Gadotti (1993), somente em 1930, a burguesia urbano-industrial chegou ao poder e passou a defender a educação pública, então somente na Constituição de 1934, se criou um capítulo inteiro dedicado à Educação, trazendo para a União a responsabilidade por traçar "diretrizes da educação nacional".

Mas somente em 1961 é apresentada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, com a proposição de direitos e deveres do estado e da família para com a educação de todos os brasileiros. Ou seja, somente 27 anos após a Constituição de 1934, é criada a primeira diretriz para a educação.

A primeira LDB já afirmava que a educação pública era um direito de todos, mas a educação escolar só era obrigatória no ensino primário, ou seja, o ginasial e colegial também eram públicos, mas não obrigatórios.

Durante 10 anos, a educação em nosso país foi apenas o suficiente para iniciar o processo de alfabetização. Em 1971 é publicada a segunda LDB, e pela primeira vez é citada a necessidade de uma base curricular comum, e ainda a LDB de 1971 ampliou a obrigatoriedade do ensino escolar, de quatro anos do ensino primário para oito anos, constituindo o 1º grau.

A normatização da Educação Básica no Brasil atualmente é instituída pela LDB nº 9.394/96, que novamente amplia a obrigatoriedade do ensino escolar para toda a Educação Básica, sendo constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e igualmente destaca a obrigatoriedade de uma base comum. Este documento em seu Art. 9º delega à União juntamente com Distrito Federal, estados e municípios o dever de elaborar o Plano Nacional de Educação, estabelecer competências e diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos,

garantindo a formação básica comum. Sendo a União responsável por assegurar processos de avaliação do rendimento escolar em toda a Educação Básica e Ensino Superior.

A LDB já cita como dever da nação estabelecer competências na educação e a responsabilidade de assegurar processos avaliativos, então à criação de avaliações públicas justificou-se pela necessidade de definição de prioridades e a busca pela melhoria da qualidade do ensino, deixando clara a intenção de uma avaliação nacional, constituir-se como política reguladora dos diferentes níveis de ensino.

Com a LDB nº 9.394/96, exigisse políticas públicas que intensifique ações na área da educação, organizando-se orientações curriculares que engajem os propósitos de qualidade e equidade. Essas orientações primam pela diversidade curricular, considerando as características socioculturais de cada escola e defendendo o princípio de igualdade quanto ao acesso e ao conhecimento escolar.

A LDB nº 9.394/96 ampara a necessidade de uma base comum no currículo escolar para possibilitar uma modificação na qualidade de ensino, sobretudo da rede pública. A LDB nº 9.394/96 proporcionou grandes avanços à educação, ampliando a obrigatoriedade no ensino incorporando o Ensino Médio como parte obrigatória correspondendo à Educação Básica no Brasil. No entanto, as orientações para que esse ensino pudesse desenvolver um trabalho considerando a base comum curricular, só foi proposto em 1999 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM A organização de orientações curriculares para o Ensino Médio seguiu os modelos das orientações já propostas ao Ensino Fundamental em 1997.

Essa proposta vem colaborar com as intenções de reforma do ensino, propostos na LDB de 1996. Para essa reforma, as diretrizes gerais incorporam quatro premissas assinaladas pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO como eixos estruturados da educação em uma nova sociedade contemporânea, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser” (BRASIL, 1999, p. 14).

A valorização desses quatro eixos revitaliza a necessidade de uma reestruturação do ensino escolar, visto que as aprendizagens desenvolvidas na escola até o momento, não visavam o desenvolvimento de tais eixos. A necessidade de saber conhecer, fazer, viver e ser se tornam cada vez mais indispensáveis para a vida, para o trabalho e para a sociedade contemporânea.

Mas como propor mudanças a toda uma trajetória escolar e que muitas vezes é estanque às ocorrências da sociedade? Essa pergunta é o motivo de tais orientações, afinal acredita-se que mesmo após a publicação da LDB em 1996, o ensino não sofreu mudanças significativas.

Talvez porque os professores, não souberam o que fazer ou como fazer então a organização de orientações educacionais buscam compreender essas necessidades, propondo, sugerindo e encaminhando mudanças ao ensino. As orientações

educacionais intensificaram a necessidade de o ensino desenvolver competências, traçando um novo perfil para o currículo escolar.

[...] apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1999, p. 4).

Tais orientações destacam a contextualização e a interdisciplinaridade como possibilidades renovadoras no ensino. Os encaminhamentos dos PCNEM (BRASIL, 1999) trabalham em quatro sentidos para orientar a reforma curricular, a consolidação de uma base comum curricular ao ensino, o agrupamento das disciplinas em três áreas de conhecimento, a exploração do conhecimento por meio da interdisciplinaridade e da contextualização, e o destaque da necessidade de uma parte diversificada do currículo.

A criação de uma base comum parte da reafirmação dos propósitos da LDB e destaca que a base curricular comum ao ensino "destina-se à formação geral do educando e deve assegurar que as finalidades propostas em lei, bem como o perfil de saída do educando sejam alcançadas de forma a caracterizar que a Educação Básica seja uma efetiva conquista de cada brasileiro" (BRASIL, 1999, p. 17).

Trabalhar com os conteúdos mínimos busca garantir a qualidade e equidade ao ensino escolar, firmando condições que produzam igualdade do sistema de ensino perante aos alunos, independente de suas possibilidades sociais e/ou culturais.

A reorganização curricular além de defender a base curricular comum, reforça a necessidade de maiores mudanças, pensada e de diferentes propostas, para isso o PCNEM trabalha em uma ""... reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL, 1999, p. 7).

A constituição de uma base curricular comum, não pode ser privilegiada ou até mesmo inibir o trabalho de um currículo que atenda a diversidade da escola, ambas devem complementar-se para possibilitar a intervenção na sua realidade e garantir igualdade de conhecimento. A formação do cidadão precisa compreender a educação como básica em qualquer região, para que o mesmo possa além de intervir na sua realidade, trabalhar em diferentes perspectivas, até a de mudança cultural e social.

A reorganização curricular apresentou as disciplinas de áreas de conhecimento, que ao agrupamento de disciplinas já trabalhadas no Ensino Médio e organizadas considerando a possibilidade da interdisciplinaridade entre elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Todas as áreas estão atreladas ao uso de tecnologias, por entender que a constante atualização do ensino é

indispensável para compreender que o conhecimento cientifico é o alicerce para tal evolução tecnológica.

Esse conhecimento tecnológico precisa ser trabalhado pela escola para que se compreenda que o avanço da tecnologia não banaliza o conhecimento escolar, logo, "... não há solução tecnológica sem uma base científica e que, por outro lado, soluções tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento científico". (BRASIL, 1999, p. 17).

O desenvolvimento dessas áreas não significa a desestruturação do ensino e das disciplinas escolares, mas a necessidade de inter-relação entre elas, por entender que os conhecimentos não estão separados no universo e que a apropriação de tais áreas sugere a mobilização de saberes entre a escola e a realidade. A Interdisciplinaridade e Contextualização são apresentadas pelo PCNEM (BRASIL, 1999) como possibilidade de significação do conhecimento escolar, isso porque:

[...] a aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois polos do processo interajam. (BRASIL, 1999, p. 22).

No documento do PCNEM é destacada a busca de novos recursos ao ensino, visto as limitações do ensino tradicional. Essa tarefa não é fácil, já que compreender que o ensino precisa mudar em virtude de uma nova sociedade, envolve questões sociais, estruturais, formativas e reflexivas. Envolve "... compreender que, apesar de o mundo ser o mesmo, os objetos de estudo são diferentes" (BRASIL, 1999, p. 20).

Então, desse mesmo mundo, a reorganização curricular pretende superar a visão segmentada e meramente disciplinar e da perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Então segundo o PCNEM a interdisciplinaridade:

"[...] deve ser compreendida com base de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos e de relações de complementaridade, convergência ou divergência." (BRASIL, 1999, p. 21).

Logo a contextualização significa "... assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto" (Idem, p. 78). Considerando a consolidação de uma base comum curricular, as três áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade, a contextualização e a parte diversificada do currículo, podemos observar que o proposto nos PCNEM pontuou as condições e necessidades básicas para a reorganização

de um currículo para a Educação.

Em 2002 são lançadas as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN + (BRASIL, 2002), novamente destacando as áreas de conhecimento e deixando mais claro os conteúdos necessários em cada área de conhecimento, como uma referência a base curricular comum.

O PCN+ é um complemento aos PCNEM, aprofundando situações que podem desencadear competências e habilidades em cada disciplina. Destaca exemplos de situações que exploram conhecimentos científicos reforçando as estratégicas para um novo ensino, prioriza as competências e habilidades, como papel central na educação.

Mas conforme estudos de Ricardo (2005), ambos os conceitos não são apresentados claramente nos documentos oficiais, ocasionando diferentes interpretações quanto á proposta As orientações escolares a partir do desenvolvimento de competências e habilidades representavam um novo paradigma na educação escolar, revendo conteúdos, processos de ensino, processos de aprendizagem e avaliações.

Mas Ricardo (2005), em sua pesquisa analisou os conceitos de competência, interdisciplinaridade e contextualização, segundo os documentos da LDB/96, DCNEM e PCN. Nesta análise crítica apresenta a ambiguidade com que são apresentados estes conceitos, Ricardo (2005), faz críticas aos documentos por considerarem a contextualização um conceito superficial que em certas vezes demonstra privilegiar o conhecimento prático esquecendo as funcionalidades da escola de trazer o aluno para o desenvolvimento do conhecimento epistemológico, mas reconhece que os documentos oficiais.

[...] são importantes do ponto de vista histórico e espera-se que potencializem a discussão de uma alternativa para o ensino das ciências no Brasil. Seja pelo caminho neles propostos, seja por outro. Entretanto, apenas a elaboração e distribuição desses documentos aos professores não terão efeito algum. Espera-se que isso se dê acompanhado de políticas educacionais efetivas, que visem a garantir uma escola de qualidade a todos os alunos, essa deveria ser a grande meta a ser alcançada, mesmo ciente de que tal desafio irá encontrar obstáculos de igual magnitude (RICARDO, 2005, p. 246).

Assim como a pesquisa de Ricardo (2005) já evidenciava poucas modificações nas ações docentes após as publicações dos PCNs, Abreu já indicava em sua pesquisa que o "PCNEM tende a não favorecer mudanças significativas na organização curricular do nível médio de ensino" (2002, p. 105) por entender que segundo o conceito de currículo, baseado em Goodson (2008) e do conceito de recontextualização, com base em Bernstein (2000) as mudanças no currículo escolar dependem muito mais de relações sociais e econômicas do mercado de trabalho do que propriamente da falta de orientações para os professores.

Abreu (2002) defendeu que o PCNEM (BRASIL, 1999) trabalha a integração do currículo escolar como algo desinteressado e neutro do contexto escolar. Assim como o documento da LDB de 1996, apontava como

dever da nação estabelecer competências e diretrizes para a educação, também alegava a responsabilidade de assegurar processos avaliativos. Então o monitoramento e desenvolvimento de tal proposta se dão nas políticas públicas de avaliação.

Estas avaliações são baseadas organizadas nas provas elaboradas de acordo com as orientações vigentes e buscam avaliar o desempenho dos alunos, bem como a qualidade das escolas. As Avaliações Públicas em 1988.

A criação de Avaliações Públicas no Brasil se deve a um programa de financiamento do Banco Mundial, que inicialmente tinha a intenção de verificar a eficácia de alguns rendimentos aplicados em escolas rurais e comparar com as escolas que não obtiveram investimentos. Este procedimento organizou o que foi denominado de Sistema de Avaliação da Educação Primária – SAEP. Com a reformulação da Constituição de 1988, tornou-se Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. A primeira avaliação ocorreu efetivamente em 1990, com o objetivo de subsidiar a reformulação e monitoramento de políticas públicas e assim, contribuir para melhorar a qualidade das escolas no Brasil.

A avaliação do Saeb é realizada pelo meio de amostragem e se efetivou em 1995 com a periodicidade de dois em dois anos para turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3° ano do Ensino Médio, envolvendo duas áreas do conhecimento em sua avaliação, Português e Matemática.

As suas Matrizes de Referência foram criadas em 1997 para a descrição de habilidade e competências necessárias á serem desenvolvidas nos alunos e posteriormente avaliadas pelo SAEB.

Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, realizado anualmente pelo Ministério da Educação, visando avaliar o desempenho dos alunos ao final da escolaridade básica, ou seja, a participação refere-se a alunos que estão cursando o 3º ano do ensino médio e a aqueles que já concluíram o ensino médio No entanto, essa avaliação vem sofrendo modificações, acompanhada de reformulações em sua estrutura e diferentes funcionalidades e finalidades que iremos discutir no próximo item.

A Prova Brasil é na verdade uma ampliação da prova do SAEB. Em 2005, o SAEB passou a observar o desempenho dos alunos por amostragem a partir da participação na Prova Brasil que é censitária, mantendo a avaliação na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, sendo realizada de dois em dois anos e com o foco na língua portuguesa (leitura) e matemática.

Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro e testes padronizados, estes instrumentos compreendem todo o país, por ser censitária, proporciona dados nacionais, estaduais, regionais, municipais e por escola.

O diferencial das avaliações públicas é que as questões que objetivam avaliar o desempenho dos alunos, não são trabalhadas somente a partir do conhecimento disciplinar. São avaliações que consideram as competências e habilidades em questões contextualizadas e interdisciplinares, que atendem as reformas curriculares orientadas desde a publicação da LDB de 1996.

O país vem trabalhando desde a década de 90 na criação de documentos que regularizem a situação organizacional da Educação Básica, considerando os direitos de autonomia já adquiridos ao passo que escola. As Políticas Públicas em Educação vêm intensificando as suas ações com a criação de orientações curriculares que estão engajadas no propósito de qualidade e equidade.

Essas orientações primam pela diversidade curricular considerando as características socioculturais de cada escola, mas também defendem o princípio de igualdade quanto ao acesso ao conhecimento escolar, por isso amparam a necessidade de uma base comum no currículo escolar para enfocar a qualidade de ensino, em particular da rede pública. Apesar de todas estas iniciativas por parte das políticas públicas brasileiras, os resultados de tais avaliações vêm evidenciando lacunas na aprendizagem dos educandos.

O caráter das avaliações corresponde aos objetivos traçados pelos PCN's buscando evidenciar a necessidade de ações renovadas para o trabalho em sala de aula, a regulação de conhecimentos que sejam trabalhados aliados ao cotidiano e interesse dos educandos envolvidos no processo de aprendizagem. Logo as avaliações são muito mais amplas do que apenas conteúdos, visa trabalhar com competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas.

A organização no que tange as reformas curriculares no ensino médio, todas trabalharam no mesmo sentido e direção proposta a partir da LDB de 1996, e o mesmo se desenvolveu com as avaliações públicas. As avaliações buscam apontar as fragilidades em relação à aprendizagem dos alunos, mas apresentam diretrizes que regulamentam as avaliações, então iremos destacar as mudanças ocorridas no ENEM em 2009 para o "Novo ENEM", considerando que tal mudança busca intensificar ações das propostas das políticas públicas.

A avaliação do ENEM não é obrigatória, mas sempre teve como principal objetivo obter médias que representem o desempenho do ensino brasileiro. Durante dez anos a avaliação foi composta por 63 questões interdisciplinares, e uma redação. Em 2005, os estudantes que optassem em participar do ENEM poderiam ser beneficiados com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), um programa que prevê a distribuição de bolsas integrais e parciais em cursos de universidades privadas do país para quem obtivesse bom desempenho no ENEM e comprovasse carência.

Apesar das vantagens que o ENEM apresentava até 2008, o aluno para ingressar em uma universidade pública precisava realizar o vestibular, ou seja, um processo avaliativo de responsabilidade de cada instituição. O processo de vestibular, na maioria das instituições superiores, era uma avaliação, com questões objetivas e redação.

Este processo, e sua estrutura muitas vezes orientavam as ações desenvolvidas pelos professores, especialmente no ensino médio, de um ensino tradicional, com listas de conteúdos decorados e desconexos entre si. Em muitos contextos a escola preparava o aluno para o vestibular, ou seja, a processo do Vestibular sendo tradicional, o ensino

também era tradicional. No período de 1998 até 2008, a avaliação difundida pelos processos de vestibular era conteudista.

O ENEM neste período, já coloca uma avaliação baseada na contextualização entre áreas. Mesmo com este procedimento e o incremento de jovens participando do ENEM, o processo avaliativo do ENEM, não conseguiu desencadear modificações no ensino desenvolvido nas escolas e nem no próprio processo avaliativo para ingresso no ensino superior.

Mesmo com o investimento governamental do PROUNI, não se conseguiu "desestabilizar" o tradicional vestibular. A redação do ENEM era aceita por algumas universidades privadas em substituição a redação realizada no processo do vestibular, mas não isentava o aluno de realizar a prova objetiva. Isso porque as universidades não aceitavam o ENEM para o ingresso, alegando que a prova era frágil demais, e não enfocava os conceitos necessários para um processo seletivo de entrada no ensino superior.

As propostas do ENEM e o currículo escolar foram trabalhados por Costa (2000), na sua pesquisa, este autor destacou que os professores tinham conhecimento das provas do ENEM, mas não tinham contato com qualquer documento de orientação deste processo avaliativo.

Logo os professores participantes da pesquisa demonstraram desconhecimento sobre competências e habilidades evidenciando novamente a fragilidade de conceituação tanto nos documentos apontados por Ricardo (2005), já em 2005, como pelos professores na apropriação de tais avaliações, destacando cada vez mais a necessidade de orientação ao professor da Educação Básica.

O "Novo ENEM" Os objetivos do "novo ENEM" apontados pelo site do Inep foram ampliados com base em sua proposta em 2009. Para além de avaliar o desempenho dos alunos ao final da educação básica, este processo deveria buscar a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e a indução e reestruturação dos currículos do ensino médio. Compreendemos que a definição destes objetivos redesenha a função do ENEM, como processo avaliativo, assumindo três questões principais: avaliar a educação básica, ser um processo seletivo para ingresso ao ensino superior e reestruturar o currículo do ensino médio.

Tendo estas questões claras, precisamos entender então como se estrutura o ENEM em 2009. Este é elaborado com base nos eixos cognitivos e avalia competências e habilidades já previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (BRASIL, 2002) originando o processo que foi denominado de "novo ENEM". Estas mudanças são propositais na sua estruturação por considera que conteúdos decorados, ênfase dada por processos de Vestibular e ação da escola de ensino médio, não proporcionam aprendizagens. Conforme Weinberg e Borsato. 2009:

Desde 1911, quando surgiu o primeiro vestibular no Brasil, não se via uma transformação tão radical... Ao passo que o velho vestibular exige do aluno a memorização de uma quantidade colossal

de fórmulas, datas e nomes, o novo exame procura aferir, basicamente, a capacidade de raciocínio em questões que combinam as várias áreas do conhecimento e traduzem a vida real [...]. Mais complexa e abrangente do que o extinto Enem, criado pelo MEC em 1998. (WEINBERG e BORSATO 2009, p.78).

O "novo ENEM" proposto em 2009 foi organizado a parti de 180 questões objetivas, divididas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e as Ciências Humanas e suas Tecnologias, avaliando eixos cognitivos comuns a todas as áreas, habilidades e competências específicas e manteve a redação. Juntamente com a apresentação das mudanças na estrutura da prova, foram apresentadas as Matrizes de Referência do "Novo ENEM", isso porque na reformulação do currículo, um dos objetivos desta nova proposta, é que as mudanças não deveriam ser algo livre e desorientado.

Então as matrizes apresentam cinco eixos cognitivos á serem avaliados no exame, e que são comuns a todas as áreas: I. Dominar linguagens (DL): o aluno precisa compreender as diferentes linguagens existentes na sociedade, seja a própria língua materna, matemática, artística, científica e estrangeira. II. Compreender fenômenos (CF): compreender fenômenos naturais, processos histórico geográficos, produção de tecnologias e manifestações artísticas, o aluno precisa além de saber conceito, precisa compreender. III. Enfrentar situações-problema (SP): estar preparado para saber se portar frente á acontecimentos que exijam interpretar dados, organizar relacionar informações representadas de diferentes formas, para poder tomar decisões e agir o mais coerente possível.

Construir argumentação (CA): é preciso que o aluno tenha autonomia para que por meio de informações e constatações consiga construir argumentações consistentes. V. Elaborar propostas (EP): que as proposições elaboradas por alunos, sejam dotadas de saberes que compreendam as necessidades em questão, bem como respeitem os valores éticos e humanos, além da diversidade sociocultural. Estes eixos cognitivos estão atrelados ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que de um modo geral saibam conviver e agir, se tornando cidadãos ativos e colaboradores na construção de uma sociedade democrática.

Considerando os saberes específicos que a escola trabalha, as competências e habilidades são mencionadas de acordo com a atual divisão da prova do ENEM, ou seja, por áreas do conhecimento. Podemos observar que os desenvolvimentos de tais propostas seguem um processo na busca de apropriação de novas perspectivas ao ensino. Desde a LDB de 1996, vem se buscando a qualidade do ensino sinalizando uma base curricular comum, esse processo está sendo orientado pelos documentos dos PCN's que trazem novas perspectivas ao ensino escolar em todas as áreas.

As orientações discutem a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios fundamentais na reestruturação curricular, e tais princípios também fundamentam as mudanças

ocorridas no processo avaliativo do ENEM em 2009. Exigindo modificação no ensino desenvolvido na escola de educação básica como condição para termos avaliações mais significativas em termos de aprendizagem.

A falta de regularidade entre as orientações e o currículo escolar foi tema da pesquisa de Matheus (2008), o qual aponta que os professores buscam atender as novas orientações, mas a falta de apoio, tanto da escola como do sistema, fazem com que o professor retorne a trabalhar com aquilo que se sente mais seguro, "... a falta de experiências ricas e trocas com os pares não possibilita a ocorrência da socialização profissional e a identidade levando à manutenção de uma identidade constituída no tempo de estudante" Matheus, (2008, p. 5).

Mas esse currículo posto pelas políticas públicas gera inquietação nos professores que se sentem menosprezados pelas reformas curriculares, "os professores nunca foram e continuam não sendo protagonistas das reformas curriculares" (MATHEUS, 2008, p. 106).

Os distanciamentos da realidade escolar com a proposição de orientações acabam inalterado o currículo, conforme Peixoto "depois de quase uma década parece que tais diretrizes ainda não foram incorporadas à prática pedagógica" (2008, p. 103). A necessidade de tais mudanças na prática dos professores também foi observada por Silva (2007), que realizou um estudo em um curso de formação continuada.

A pesquisa de Silva (2007) apontou que os professores tem uma visão reducionista do conceito de contextualização, justificada pela falta de tempo para a elaboração de suas aulas e pesquisas, que são comprometidos pela grande carga horária. No entanto, a pesquisa apresenta outro fator subjacente à justificativa dos professores, a formação tradicional fundamentada em conhecimento específicos da área do professor. No entanto, Silva (2009) observou que:

O ENEM conseguiu efetivar mudanças no trabalho dos professores sujeitos de sua pesquisa, "[...] o planejamento do Ensino Médio passou a priorizar os conhecimentos do ENEM e dos exames vestibulares [...] para acompanhar as exigências da escola" (SILVA, 2009, p. 125).

Mas que tal mudança ocorreu pela imposição do objetivo da escola e não ocorrem pela reflexão dos professores ou discutindo as novas mudanças com os professores, foram trabalhadas em nível de exigência.

Aqui se destacam as condições em que o ensino está sendo ofertado nas escolas, mostrando que essa reestruturação encontra resistências e críticas por parte de muitos professores. Diante destas considerações, Lopes (2002) aponta algumas possibilidades a fim de entendimento das Propostas Curriculares Oficiais.

[...], como os PCNEM, podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzidos por processos de recontextualização (...) produção de uma proposta curricular como a dos PCNEM, são apropriados e hibridizados discursos acadêmicos, ressignificando-os de forma a atender às finalidades educacionais

previstas no momento atual (LOPES 2002, p.389).

Ou seja, entende-se que as orientações são decorrentes de "finalidades educacionais previstas no momento atual" (2002, p.389), logo as políticas públicas estão valorizando o ensino contextualizado por entender que é uma necessidade da escola. Cada vez mais se exige dos cidadãos saberes que são trabalhados na escola, mas que são muitas vezes questionados pelos alunos em idade escolar, já que os mesmos não atribuem sentido a esse ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de reorganização do Ensino Fundamental em três ciclos com progressão continuada nas escolas estaduais paulistas deverá ser discutida nas escolas e Diretorias de Ensino, de modo a possibilitar o levantamento das dúvidas ainda existentes sobre o assunto e as condições necessárias para sua execução, especialmente em relação à recuperação paralela.

Para orientar essa discussão, encaminhamos o roteiro abaixo. Com base nele, cada escola deve fazer sua discussão, com a participação dos professores, professores coordenadores e gestores, e, a seguir, encaminhar o relatório resultante para a Diretoria de Ensino.

Diretorias consolidar os relatórios de suas escolas e encaminhar à CENP documento conclusivo sobre as principais dúvidas e demandas para a reorganização do ensino em ciclos com progressão continuada nas escolas

A contextualização é um recurso para o ensino do professor e posterior aprendizagem do aluno, tornando-se facilitador, mediador e significativo para os educandos, no entanto a contextualização precisa ser compreendida para que se possa efetivar na ação pedagógica. Os professores precisam compreender que a mera aplicação e resolução de situações problemas não evidenciam a contextualização na apropriação de saberes significativo.

A contextualização é um processo de saberes problematizado que possibilitam mobilizações entre diferentes contextos, abstraindo e tornando o conceito significativo, evidenciando a função da escola de trabalhar com saberes científico.

Nessa perspectiva buscamos apontar que essas pequenas considerações envolvem momentos de discussão e especialmente de reflexão por parte do professor. No momento que se tem contato com tais documentos, se produz uma interpretação, uma recontextualização decorrente das circunstâncias que envolvem o professor e suas concepções naquele momento.

Esperamos contribuir para uma visão exploradora do processo de reestruturação curricular do ensino médio a partir da LDB de 1996, considerando que as políticas públicas estão desenvolvendo ações justamente com o objetivo de efetivar as propostas já que as pesquisas evidenciam as dificuldades e resistências no âmbito escolar, e que a criação de processos avaliativos tenciona as necessidades de regularidade entre as orientações e o ensino escolar.



EVA SIMÕES RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista. 2002; Professora de Educação Infantil e fundamental na EMEF José Carlos Nicoleti Zito da Rede Municipal; de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana Gomes de. A Integração Curricular na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ABREU, R.G. A integração na área de ciências da natureza nos PCN para o ensino médio. In: ENDIPE, 11, 2002, Goiânia. Anais... Goiânia, 2002.

ABRANTES, P. Reorganização curricular do ensino básico. Lisboa, n. 58, p. 15-22, nov./dez. 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. P. 1-31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em 11 out. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 7 de

14 de dezembro de 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. Inep: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news11_02.htm. Acesso 11 out. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Parecer CEB 15/98, aprovado em 1/6/98 (Processo 23001.000309/97-46). Disponível em: http://zinder.com.br/legislacao/dcn.htm. Acesso em 11 out. 2018.

CORREIA, J. A. Inovação Pedagógica e Formação de Professores, 1989. Porto. Edições Asa.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo – SP. Editora Ática, 1993. Série Educação.

LOPES, Alíce Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: O Caso do Conceito de Contextualização. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.

MATHEUS, Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes. O Professor de Matemática e a Constituição de sua Identidade Profissional Frente às Políticas Públicas. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Linha de Pesquisa: Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas, Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2008. 134p.

RICARDO, Elio Carlos. Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das Ciências. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Erivanildo Lopes Da. Contextualização no Ensino de Química: Idéias e Proposições de um Grupo de Professores. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Claudene Souza da. O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

Taba, H. Curriculum development. Fort Worth: Harcourt College Pub. 1962.

WEINBERG, Mônica; BORSATO, Cíntia. A chave para a Faculdade. Veja edição 2131, ano 42, nº 38, p. 78-80, 23 set. 2009. Acesso em 11 out. 2018.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, E A LUDICIDADE COMO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA

RESUMO: O artigo analisa questões relacionadas as principais dificuldades encontradas pelos alunos portadores da síndrome de Asperger (autismo) ou atraso cognitivo, no espaço escolar da escola pública, porque o acesso escolar deve ser para todos independente de suas características físicas ou intelectuais, tendo como objeto de estudo o levantamento bibliográfico, registro em artigos, livros e cartilhas de orientações sobre o assunto. O texto foi construído com base em uma pesquisa qualitativa, análise de textos bibliográficos a fim de compreender as dificuldades no processo de inclusão do aluno autista no espaço escolar e no meio social. Visto que o campo escolar, e a integração dos alunos autistas nesse caso não é tarefa fácil, mas está em constantes desenvolvimentos, sendo uma tarefa fundamental na sociedade atual, para o favorecimento e o desempenho dos mesmos como seres capazes e pensantes. Nesse desafio, o espaço escolar exerce um papel muito importante no favorecimento do processo de aprendizagem e a socialização deste aluno na sociedade.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão Social; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu mediante indagações em razão de encontrarmos nas redes públicas de ensino regular a precariedade em atender pessoas com deficiência. Este estudo foi realizado com base em análise de dados bibliográficos, para levantar as problemáticas em função da infraestrutura que as escolas não conseguem atender por falta de políticas públicas e cumprimento da legislação da educação e Educação Especial.

Por intermédio dessa perspectiva, analisaremos uma realidade em particular que se reveste de importância não só para nós educadores, mas na busca de valorizar os alunos como cidadãos e responsáveis pelo seu próprio conhecimento, uma vez que a escola exerce um papel muito importante na formação do aluno na condição de cidadão e no processo de inclusão social, visto que a mesma tem a função de prepara-lo para ser crítico e capaz de desempenhar atividades que contribua para o desenvolvimento social. O estudo analisa questões a respeito da inclusão de estudantes portadores da síndrome de Asperger (autismo) no espaço escolar de ensino regular do ensino fundamental, realizando uma discussão acerca dos vários aspectos que compreendem essa temática.

Ao analisar fatores organizacionais que influenciam a trajetória dos portadores da síndrome de Asperger (autismo) no espaço escolar e as dificuldades de aprendizagem enfrentadas nas escolas públicas, procuramos fazer levantamento bibliográfico sobre a deficiência Intelectual no espaço da escola pública, caracterizando o sucesso da aprendizagem mediante o processo de inclusão e inserção dos mesmos no espaço escolar. Apontando alguns teóricos que demonstram a eficácia de suas teorias no âmbito transformador no que tange os portadores da síndrome de Asperger (autismo) no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Discutir e analisar os desafios, as possibilidades e os limites da inclusão social e as experiências de interação do deficiente com os não deficientes, é de fundamental importância para o progresso dos mesmos.

O presente trabalho iniciará o resgate do conceito da deficiência intelectual, bem como investigando seus conceitos, observando o grau de estigmatização da deficiência na sociedade ao longo dos tempos. Abordando também tipos de deficiências intelectuais existente. Enfatizando a importância da inserção dos mesmos na escola, no mercado de trabalho e meios sociais. É importante enfatizar autores que defendem a inclusão, especialmente a inclusão escolar e os benefícios dessas inserções no espaço escolar para os alunos portadores de deficientes intelectuais portadores da síndrome de Asperger (autismo) por intermédio da inclusão. Para isso, citaremos autores que defendem a importância de uma escola acolhedora transformadora social. Além disso, direcionaremos nosso foco de análise ao espaço escolar e as possibilidades de interação social que está é capaz de propiciar aos portadores da síndrome de

Asperger (autismo), promovendo assim um espaço mais acolhedor especialmente para as crianças do ensino fundamental.

Como método de trabalho, este estudo teve como embasamento o levantamento bibliográfico, o qual selecionamos, previamente, as obras consideradas relevantes para a compreensão do tema e para a realização do contraponto necessário entre os postulados porventura existentes. O presente estudo abordou uma pesquisa de caráter bibliográfico, por meio de análises de dados, artigos e livros que abordam este tema. A pesquisa ofereceu possibilidade de aproximação entre a importância da inclusão dos portadores da síndrome de Asperger (autismo) no espaço escolar, a utilização que o professor faz de estratégias motivadoras em sala de aula para facilitar o processo de aprendizagem deste aluno.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), também chamados de espectro autista, formam um conjunto de síndromes definidas por alterações no comportamento que, normalmente, são observadas em crianças entre os dois e três anos de idade. À exceção da síndrome de Rett, ocorrem quatro vezes mais em meninos do que em meninas e se caracterizam por comprometimentos qualitativos na interação social, na comunicação e na manifestação de interesses restritos e repetitivos (MACIEL, 2009, p.225).

De acordo com o dicionário Aurélio, o autismo é um transtorno do desenvolvimento marcado por inabilidade para interagir socialmente, apresentando dificuldade no domínio da linguagem verbal e não verbal, ou seja, o indivíduo apresenta falta de domínio para interagir com o outro, apresentando um comportamento restritivo. MACIEL (2009), define "o autismo" ou transtorno do espectro autista, como um transtorno global do desenvolvimento (TGD) que tem influência genética e é causado por defeitos em partes do cérebro, tais como o cerebelo.

Essa Caracterização, se dá em virtude as dificuldades significativas na comunicação e na interação social do indivíduo, além de alterações de comportamento, expressas notadamente por repetição de movimentos. Outro conceito que também caracteriza o que é a Síndrome de Asperger, citado pela ASA (1978), quando o autismo é citado como:

[...] O autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino. É encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças, que possa causar a doença. (Autism Society of American, ASA, 1978).

Como podemos observar a definição do autismo, em grande parte das literaturas

está atrelada a fundamentos de um distúrbio que atinge o desenvolvimento que pode ser identificado desde os primeiros anos de vida e que não tem cura. As exposições iniciais sobre o autismo, denominado também como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e se deu nos anos 40. Desde então existem diversos padrões explicativos sobre o transtorno. Do ponto de vista clínico, de acordo com a Organização Mundial da saúde (OMG), as manifestações podem ser: a incapacidade de desenvolver a fala, dificuldade nas relações interpessoais, comportamento repetitivo, concentração reduzida, entre outras (CAETANO, 1993). No aspecto psicossocial, o autista tem a tendência a se isolar, nervosismo diante de barulho, dificuldade de interagir com o meio.

Dado o exposto das características acima, no cenário educacional ao qual se restringirá a presente proposta de pesquisa, nota-se que para ensinar uma criança com autismo é necessário antes de tudo integrá-la, e por essa ótica, a escola é seguramente a largada inicial para essa integração. Desse modo, Vygotsky (1996) reitera que não é a deficiência que traça o caminho da criança, mas o modo como ela é constituída culturalmente. E para isso, é essencial oportunizar a essas crianças condições estimuladoras para que a sua inclusão seja efetivada verdadeiramente no espaço escolar e no meio social. Em conformidade com Skiner (1957) o comportamento verbal é a base para identificar o desenvolvimento funcional do indivíduo, portanto o comportamento passa ser o objeto de estudo.

CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO HISTÓRICO DO AUTISMO SOBRE A ÓTICA DOS ESPECIALISTAS

Para facilitar o entendimento do que venha ser o autismo, ou síndrome de asperger ou transtorno de espectro autismo como também é conhecida, apresentaremos um breve histórico do que vem a ser, e os estudos e descobertas a ele relacionado. O dia 2 de abril, dia em que se comemora o dia mundial da conscientização do autismo. Essa data ficou conhecida em 18 de dezembro de 2007, a mesma foi criada pela Organização das Nações Unidas, para conscientizar as pessoas acerca dessa questão. O primeiro evento ocorreu em 2 de abril de 2008, quando o secretário Geral da ONU, Ban ki-moon elogiou a iniciativa do Catar e da família real do país, um dos maiores incentivadores para a proposta da criação do dia, pelos esforços de chamar a atenção sobre o autismo. Já no evento que ocorreu em 2010, a ONU declarou que, especialistas acreditavam, que o transtorno de desenvolvimento venha atingir cerca de 70 milhões de pessoas em todo o mundo, podendo afetar a maneira como esses indivíduos se comunicam e interagem no meio social. (ONU, 2018).

Ainda em concordância com a contextualização histórica da descoberta da doença, é de grande valia fazer um breve levantamento sobre os especialistas que descobriram os primeiros sinais da doença. Em 1908, Eugen Bleuler, psiquiatra suíço usa pela primeira vez o termo “autismo” quando se referiu a um grupo de sintomas

relacionados a esquizofrenia. A palavra tem origem grega que quer dizer “autos” (eu). Também em 1943, Leo Kanner, psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos e diretor de psiquiatria infantil do Johns Hopkins Hospital, publicou a obra “Distúrbios Artísticos do contato afetivo”.

Nesta obra ele descrevia os casos de crianças que tinha em comum a obsessão pelo isolamento. Leo Kanner procurou contextualizar essas observações no desenvolvimento, assim como enfatiza predominância dos déficits de relacionamento social e dos comportamentos incomuns entre eles. Ainda em 1944, Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, quase que no mesmo período que Leo Kanner, escreveu um artigo “A psicologia autista na infância” que um ano após foi publicado. Ele percebeu que o padrão de comportamento e habilidades que descreveu ocorria com frequência em meninos, e que tais crianças apresentavam dificuldades de se relacionar com outras. Outros estudiosos continuaram em uma busca incansável para tentar entender e definir a doença. Todos especialistas foram de grande valia para tal descoberta, mais citaremos apenas alguns deles para contextualizarmos o transtorno de autismo.

Dentre eles vale citar, Lorna Wing, psiquiatra inglesa que em 1981 desenvolveu o conceito de autismo como um espectro de condições na década de 1970, que tempos depois cunhou o termo síndrome de Asperger, em referência a pesquisa de Hans Asperger. Seu trabalho foi revolucionário em relação ao autismo, e sua influência pode ser sentida em todo mundo. Em 1988 Ivar Lovaas, psicólogo da Universidade da Califórnia Los Angeles – UCLA, publicou um estudo pioneiro na qual demonstrava como a intensidade da terapia comportamental pode ajudar no desenvolvimento das crianças com autismo, dando uma nova esperança para o país. Durante os anos de 1980 e 1990, o papel da terapia comportamental e uso de ambientes de aprendizagem surgiram como principais formas de tratamento para muitas formas e condições de autismo (Scielo, 2018).

SÍNDROME DE DOWN: OS DESAFIOS PARA INSERIR ESSAS PESSOAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Muitas das vezes as pessoas no geral ficam receosos na forma como devem agir com um portador da síndrome de down. Devemos agir naturalmente ao dirigir-se a uma pessoa com deficiência intelectual, tratá-las sempre com respeito e consideração. Se for uma criança, trate-a como criança. Se for adolescente, trate-a como adolescente. Se for uma pessoa adulta, trate-a como tal. O respeito está em primeiro lugar e só existe quando há troca de ideias, informações e vontades. Por maior que seja a deficiência, lembre-se da eficiência da pessoa que ali está. Deficiência intelectual não deve ser confundida com doença mental.

Segundo Rodrigues (2010), os alunos que apresentam dificuldade de concentração precisam de um espaço organizado, uma rotina, atividades lógicas e regras. Como

a sala de aula tem muitos elementos, fica mais difícil manter o foco. Por isso o ideal é que as aulas tenham um início prático e instrumentalizado. O ponto de partida deve ser algo que mantenha o aluno atento, como jogos de tabuleiro, quebra-cabeça, jogo da memória e imitações de sons ou movimentos do professor ou dos colegas. Também é importante adequar a proposta à idade e, sobretudo, aos assuntos trabalhados em classe. A tarefa deve começar tão fácil quanto seja necessário para que ele perceba que consegue executá-la, mas sempre com algum desafio. (RODRIGUES, 2010).

Estas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas. As crianças com atraso cognitivo podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia. É natural que enfrentem dificuldades na escola. No entanto aprenderão, mas necessitarão de mais tempo. É possível que algumas crianças não consigam aprender algumas coisas como qualquer pessoa que também não consegue aprender tudo. A Deficiência intelectual ou atraso mental é um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social.

AUTISMO: AS CARACTERÍSTICAS E NÍVEIS

O autismo, cientificamente e conhecido como Transtorno do Espectro Autista, é uma síndrome caracterizada por problemas na comunicação, na socialização e no comportamento, geralmente, diagnosticada entre os 2 e 3 anos de idade. Tal síndrome faz com que a criança apresente algumas características específicas, tais como dificuldade na fala e em expressar ideias e sentimentos, mal-estar em meio aos outros e pouco contato visual, além de padrões repetitivos e movimentos estereotipados, como ficar muito tempo sentado balançando o corpo para frente e para trás.

Dessa forma, os sintomas e características dos autismos podem ser observados no decorrer desse trabalho. Normalmente as crianças com autismo apresentam comportamento alterado, dificuldades em se relacionar com o outro, brincar e de se comunicar. Os sintomas variam de leve a mais intenso, e as vezes podem passar despercebidos. Segundo Rutter, (2011, aput em Regina Zanon) quando diz que atualmente, o TEA é compreendido como uma síndrome comportamental complexa que possui etiologias múltiplas, combinando fatores genéticos e ambientais (Rutter, 2011), (Scielo, 2018).

Dessa maneira, a identificação da doença precocemente viabiliza o tratamento e facilita o processo de inclusão da criança com autismo no espaço escolar, tal ação se caracteriza como uma fusão de extrema importância na educação infantil como meio de melhoria no desenvolvimento da criança. Posto que, o brincar e o aprender andam lado a lado nesta etapa do ensino, já que a criança precisa ter vivencias em nível simbólico

alusivo para assimilar o sentido na vida real.

AUTISMO: A LUDICIDADE COMO PROCESSO DE INCLUSÃO

Como foi citado, anteriormente buscou-se entender a diversidade do conceito da palavra autismo. Para reforçar a concepção do que venha ser o autismo e expandir esse conceito e a sua conexão com o desenvolvimento infantil, e a inclusão do mesmo na educação, tal como, a metodologia de aprendizagem a ser empregada e as práticas que podem ser utilizadas na educação infantil. Vigostky (apud OLIVEIRA, M., 1992, p. 24), afirma que a construção da personalidade se faz de maneira dialética, o indivíduo só se constitui como ser humano na sua relação com o outro social: para se humanizar, precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas. O educador e filósofo Cipriano Carlos Luckesi sugere uma reflexão sobre o fazer pedagógico direcionado para as capacidades essenciais do ser humano e aborda as práticas lúdicas e a ludicidade como estado de espírito, ou seja, como uma vivência interna do indivíduo:

[...] a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivência (LUCKESI, 2004, p. 17).

A ludicidade é interpretada aqui, como um estado de consciência tendo em vista a condição de ânimo, resultante das atividades executadas em sua plenitude, leveza e satisfação. Para o autor, as atividades lúdicas por si só não transportam o indivíduo para um estado de espírito (LUCKESI, 2000). Em outras palavras Luckesi faz a seguinte exemplificação: Se um indivíduo está dançando num salão, não haverá espaço para outra coisa senão o deleite e a alegria que o ritmo da dança causa no corpo. No entanto, se o indivíduo está apenas executando um gesto mecânico no ato de balançar o corpo ao ouvir uma música e analisando criticamente como os outros dançam, ele não experimenta ludicamente o momento.

Refletindo sobre o processo de inclusão da criança com autismo na educação infantil, percebemos que a ludicidade oferece uma enorme colaboração para a fusão ludicidade e educação. Para viabilizar uma melhor compreensão do que é "educação lúdica", tentaremos explanar um pouco mais sobre seu significado: Educação lúdica então é aquela que ultrapassa a linha exclusivamente racionalista que tem determinado a educação e direciona-se para o desenvolvimento intelectual, físico, social, emocional e ético do estudante como um ser multifacetado e contribui de maneira ampla para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo com transtorno de espectro autismo.

Em síntese, Luckesi (2014) acrescenta que não se consegue produzir uma ludicidade eficaz se as práticas lúdicas causam alguma inquietação para o outro, o que resulta em cuidar do nosso estado lúdico sem que

esqueçamos que o outro também necessita ter a sua vivência lúdica. Dessa forma, a ludicidade fica compreendida como um acontecimento interno, uma vivência pessoal do indivíduo que apresenta manifestações exteriores (no processo de construção sócio-cultural e histórica), consequentemente e simultaneamente é uma experiência interna coletiva.

Cunha (2002) (MACIEL, aput in 2009, p.231) corrobora esta ideia, afirmando que, para dar prazer a uma criança com autismo, é preciso entrar em empatia com ela, captando o que seria adequado a sua forma de se expressar. Fazer o que ela está fazendo é um bom começo para estabelecer comunicação. Imitando-a, cria-se sintonia para outras possibilidades. A ludicidade tem uma importância excepcional para a evolução da criança em todas as suas instâncias. Nessa perspectiva, a ludicidade e a educação infantil tornam-se uma importante aliada nessa conexão indissociável, visto que brincar é sinônimo de aprender e é nesse trajeto que a verdadeira aprendizagem acontece, desenvolvendo a imaginação, a inteligência, civilidade e a afetividade tornando o desenvolvimento infantil, um processo evolutivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração global das crianças portadoras de deficiência na instituição escolar e na comunidade em geral é uma decorrência fundamenta do princípio da normalização. Portanto, a integração pode ser considerada como um processo essencial para se atingir a normalização. A integração escolar, por sua vez, é entendida como um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas, segundo as necessidades e habilidades dos alunos, e constitui o ponto chave de todo o processo de integração social do portador de deficiência. Por que a integração na escola é fundamental? Porque, a integração implica sempre um benefício imediato educacional e social para a criança com deficiência. “A integração na comunidade passa pela integração no sistema educacional. Separar fisicamente escolas normais de escolas especiais é uma aberração que se deve eliminar” (FONSECA. 1991. p. 80).

Verifica-se assim que, é preciso integrar as pessoas com deficiência na comunidade dos não-deficientes, e a escola é o lugar em que todos estudam e interagem entre si. Na escola as crianças brincam, realizam atividades curriculares e realizam atividades escolares. A escola é o ambiente que, segundo apresenta como vantagens, para o deficiente, a convivência com alunos de sua faixa etária, o desfrute de um convício social mais rico e abrangente, sem tantos rótulos e estigmas, mais condições de desenvolver suas capacidades, por se tratar de um ambiente comum, maior chance desse aluno não se sentir excluído do mundo.

Portanto, a inclusão de crianças portadoras de deficiência no ensino fundamental das redes públicas, beneficia também as crianças consideradas normais, porque, aprendem que as pessoas são diferentes e mesmo sendo diferentes, merecem carinho, amizade, afeto e respeito, aprendem que existe muitas formas de ajudá-las em suas necessidades.

Além de crescerem com uma visão menos preconceituosa dos indivíduos portadores de deficiência, o que contribui para a superação de barreiras psicológicas que conduzem à sua estigmatização e segregação social.



FABIANA GODINHO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela UNASP (2005); Graduação em letras Português e Espanhol pela UNIMES (2013); Graduação em Artes Visuais pela UNIJALES (2017); Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Educação Especial em Deficiência física pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Atendimento Especializado Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de educação Infantil - no CEI Jardim Capela - Prefeitura Municipal de São Paulo, Professora de educação fundamental I - Arco Iris Centro Municipal de Habilitação e Reabilitação Modulo Cidade Santa Julia - Prefeitura municipal de Itapecerica da Serra – SP.

REFERÊNCIAS

ACTON, Norman. Deficiência no Terceiro Mundo. In. Revista Integração. Ano 09, n. 03, mar, 1981.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sociedade X Deficiência. In. Revista Integração. Ano 04, n. 09, Abr/Mai/Jun, 1992.

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo? São Paulo, 2007. Disponível em: Acesso em: 15 jul. 2010.

BRASIL; MEC/SEESP. Política nacional de educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

CUNHA, N. H. S. Dístúrbios do comportamento. In: CAMARGOS Jr., W. (Org.). Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3° Milênio. Brasília: CORDE, 2002. p. 122-127

DELORS, Jacques. Educação. - Um tesouro a descobrir. São Paulo: Editora Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

LAFER, Celso. Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERREIRA, Marcos Ribeiro; BOTOMÉ, Silvio Paulo. Deficiência Física e Inserção Social: a formação de recursos humanos. Caxias do Sul: Ed. Fundação universidade de Caxias do Sul, 1984.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial. 3 Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLFMANN, Evering. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2. Ed. Rio de janeiro: Zahar Editores, 1978.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Editora Papirus, 1994.

MACIEL, M. M.; GARCIA FILHO, A. de P. Aprender e brincar é só começar: o desenvolvimento de Gabriel do lúdico. XI ENCONTRO DE AMIGOS PELO AUTISMO, 11, 2004. São Paulo. Anais... São Paulo: AMA, 2004. p. 53, 64- 225.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1992, 1996.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982. (Série Cadernos de Educação).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? / — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

_____. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: E.RU. 1993.

_____. – A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997.

_____. – Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? são Paulo, ed. Moderna, 2003.

RICOEUR, Paul. História e verdade. Tradução F. A. Ribeiro. São Paulo: Forense, 1968.

UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasília, DF: CORDE, 1994.

RODRIGUES, Cinthia. Formas criativas para estimular a mente de alunos com deficiência. Revista nova escola. Edição 223, jun. 2009. Disponível em: acesso em: 15 out. 2018.

RODRIGUEZ, Fernanda Travassos. O indivíduo com Síndrome de Down e a inclusão familiar. Disponível em: https://pt.slideshare.net/MariaClareteTorres/o-que-a-sndrome-de-down, acesso em; 15/10/2018 ás 16:48 minutos.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. Psic.: Teor. e Pesq. 2001, v. 17, n. 2, pp. 133-141. ISSN 0102-3772.

SILVA, Otto Marques da. A Epopéia Ignorada – a pessoa com deficiência na história do mundo de ontem e de hoje – São Paulo: Editora CEDAS, 1986.

THOMPSON, E.P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial". In: Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267-304.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997. _____ . A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



AS PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO DE ARTES: PRÁTICAS TEATRAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo traz um estudo sobre as práticas teatrais na escola e as possibilidades de trabalho com este conteúdo na escola. Segundo as orientações curriculares do MEC são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais / Artes para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil explicitam as possibilidades de tratamento de tais conteúdos. O ensino da arte em espaços educativos necessita de propostas que desafiem o imaginário e a criatividade da criança e que explorem as diferentes linguagens. O teatro é um importante recurso didático e pedagógico que contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança, proporcionando novas experiências e contribuindo para o seu aprendizado e crescimento integral. O ensino de Artes na escola necessita de propostas que estimulem o imaginário infantil e as diferentes formas de linguagem da infância, utilizando diversos suportes e materiais, explorando diferentes formas de trabalho com o corpo e com a expressão artística.

Palavras-chave: Ensino de Artes; Práticas Teatrais; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este estudo traz uma revisão bibliográfica cujo tema se baseia nas formas de trabalho com práticas teatrais na escola, abordando alguns aspectos sobre o ensino de Arte em sala de aula. Diante do proposto neste estudo temos os seguintes questionamentos: De que maneira o conteúdo de Artes, neste sentido mais especificamente as práticas teatrais, podem ser trabalhadas na escola? Como construir uma aprendizagem significativa abordando tais conceitos?

A justificativa para este estudo se baseia na importância do trabalho com Artes Visuais na escola e que por muitas vezes os educadores, de uma maneira geral, ainda não possuem a clareza e a capacitação necessária para o trabalho com temas diversificados nas propostas pedagógicas que envolvem esta temática.

Na sala de aula, o tratamento da Arte é englobado em três dimensões: Arte como linguagem, Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento. A Arte como linguagem com a realização de leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão da cultura preocupada com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultura, melhor entendendo as obras artísticas; a Arte como conhecimento para entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças.

O meio social no qual a criança está inserida, os materiais dos quais ela contato desde cedo, as imagens e os livros, são elementos que contribuem para a ampliação do repertório infantil e para que a criança consiga enriquecer as suas produções artísticas e se manifestarem artisticamente. É importante proporcionar para as crianças a apreciação de figuras, ao contato com os personagens de uma história já conhecida, de um desenho e, até mesmo, de alguns filmes, partindo desta apreciação o professor poderá trabalhar com essas personagens por meio de jogos simbólicos, fazendo pequenas dramatizações e aproveitando os objetos presentes em sala de aula.

Com isso, o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências, enriquecendo seu conhecimento do mundo e contribuindo para o desenvolvimento das linguagens artísticas.

AS ARTES E AS PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino de Artes, já foi considerado como uma atividade complementar, sem objetivos claros relacionados a aprendizagem de conteúdos e conceitos. Antigamente as atividades em Artes na escola eram vistas como uma maneira de passar o tempo e um atrativo para os alunos, totalmente descontextualizadas do conhecimento e ensino. As práticas pedagógicas em Artes eram pautadas em datas comemorativas com atividades sem significado que não

estimulavam a criatividade de seus autores e os resultados, muitas vezes, eram considerados inadequados questionando a competência das crianças nos trabalhos artísticos.

Com base nas ideias de Lowenfeld (1977), as conexões que a criança realiza com o meio e com as pessoas vai interferir em seu desenvolvimento mental, e estas relações são fundamentais na criação artística. O ensino de Artes possibilita o aprendizado de maneira criativa, contribuindo para a construção da personalidade e desenvolvimento. É preciso trabalhar com as potencialidades dos alunos e não com suas limitações.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. (BRASIL, 1998, p. 85).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), desde Platão a arte, tem sido considerada e utilizada como um recurso de aprendizagem na educação, o teatro foi formalizado pelos gregos e era considerado um elemento fundamental na educação natural e exigia do homem uma presença completa por meio da expressão e comunicação.

O teatro exercita e combina as inteligências múltiplas inerentes ao ser humano e, por ser uma arte polifônica, integra e é capaz de dialogar com todas as outras manifestações artísticas. [...] O teatro inspira, motiva, emociona, alegra, auxilia no conhecimento de nós mesmos e do outro, aguça nosso senso crítico, afaga e conforta nos momentos de solidão, desespero, tédio e dor. (GUIMARD, 2010, p. 84).

O professor de artes visuais deve mediar as aprendizagens, tendo como objetivo o sucesso escolar e o conhecimento sobre os principais conceitos da disciplina, o professor tem a liberdade de escolher quais recursos vai utilizar, sempre pensando em uma educação inclusiva que contemple as especificidades e diferenças dos envolvidos neste processo. O professor é o responsável em desenvolver e instigar o aluno a aprender, possibilitando o seu crescimento e a sua aprendizagem, a prática docente visa o êxito neste processo.

Segundo Lowenfeld (1977), as ligações da criança com o seu meio são ricas em aprendizagens e a criação artística também é favorecida com esta interação. O ensino de arte possibilita a aprendizagem de uma maneira criativa com respeito as diferenças e especificidades de cada indivíduo, cultural e socialmente, contribuindo para a formação de sua personalidade.

A história do Teatro Infantil no Brasil esteve relacionada aos jesuítas e era trabalhado de maneira complementar para auxiliar nas atividades de catequese,

somente a partir dos anos 70 que o teatro infantil passa a ser considerado como uma atividade de produção artística, relacionado a aprendizagem de conteúdos e ao ensino. Neste sentido, o teatro passa a ser abordado em duas vertentes, com a sua função pedagógica, considerando todos os aspectos de desenvolvimento da criança e com a sua função de produção artística, abordando aspectos relacionados a história, cultura e abordagem teatral em diferentes contextos históricos.

Em meados de 1960 passam a mudar as concepções sobre o Ensino de Arte, seus objetivos e suas especificidades, neste sentido o professor de artes passou de polivalente para um professor que trabalha com as diferentes linguagens. O processo de criação em sala de aula deve partir das demandas atuais e articular-se com os diferentes saberes que permeiam as relações na escola, deve-se permitir que o aluno tenha oportunidade de interagir com esses conhecimentos.

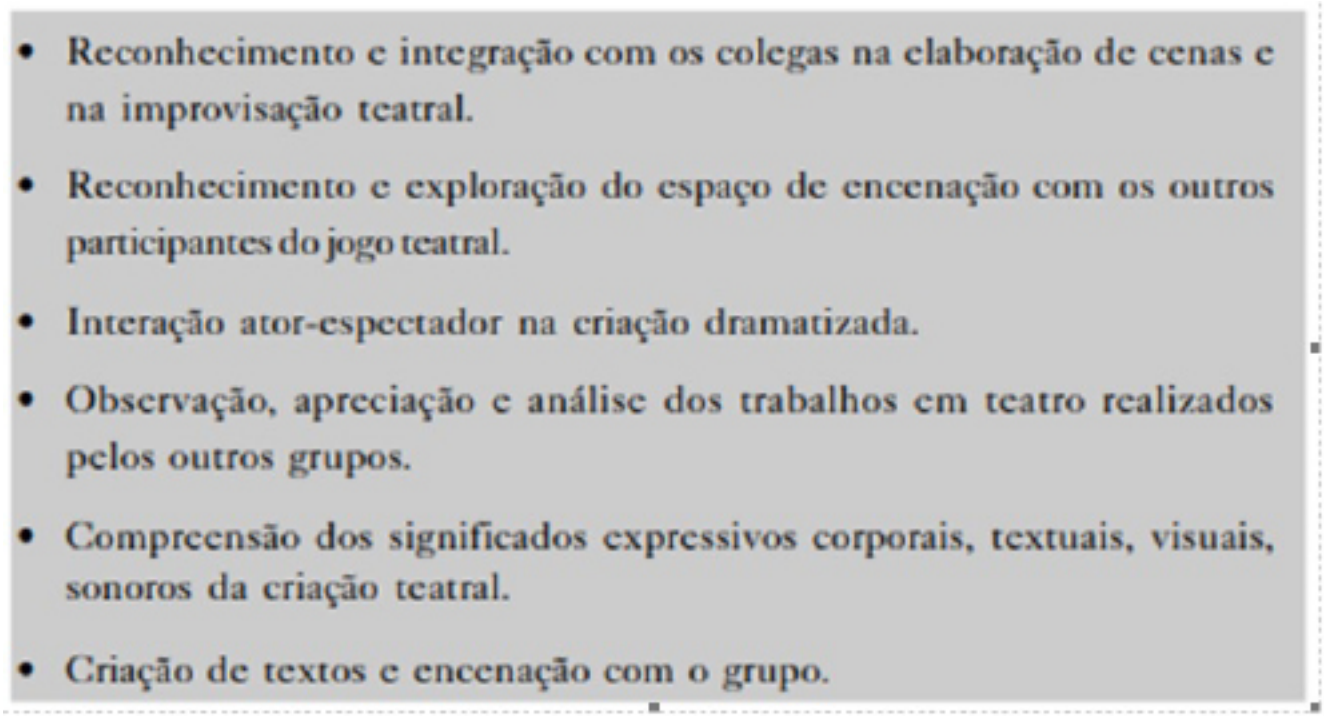
O professor deve proporcionar o conhecimento ao aluno dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não é suficiente para a garantia de aprendizado, a Arte deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

Quadro 1 – O Teatro como Expressão e Comunicação

- Participação e desenvolvimento nos jogos de atenção, observação, improvisação, etc.
- Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática.
- Experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora.
- Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos (temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, etc., objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons).
- Experimentação na improvisação a partir do estabelecimento de regras para os jogos.
- Pesquisa, elaboração e utilização de cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e som.
- Pesquisa, elaboração e utilização de máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral.
- Seleção e organização dos objetos a serem usados no teatro e da participação de cada um na atividade.
- Exploração das competências corporais e de criação dramática.
- Reconhecimento, utilização da expressão e comunicação na criação teatral.

Fonte: (BRASIL, 1997, p. 59) <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>
Acesso em 15 out 2018.

Quadro 2 – O Teatro como Produção Coletiva



- Reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral.
- Reconhecimento e exploração do espaço de encenação com os outros participantes do jogo teatral.
- Interação ator-espectador na criação dramatizada.
- Observação, apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos.
- Compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral.
- Criação de textos e encenação com o grupo.

Fonte: (BRASIL, 1997, p. 59) <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>
Acesso em 15 out 2018.

Quadro 3 – O Teatro como Produto Cultural e Apreciação Estética

- Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas.
- Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região.
- Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.).
- Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro.
- Pesquisa e freqüência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos realizados em sua região.
- Pesquisa e freqüência às fontes de informação, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada.

Fonte: (BRASIL, 1997, p. 60) <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>
Acesso em 15 out 2018.

Uma das tarefas da educação infantil é ampliar os contextos comunicativos das crianças por meio de suas falas e o professor deve propiciar o contato com o maior número possível de situações comunicativas ampliando as condições da criança se comunicar e estabelecer relações de aprendizagens significativas.

O ensino de Artes desenvolve no aluno atitudes como a criatividade e o senso crítico, contribuindo em seu desenvolvimento e tornando um facilitador da aprendizagem, nas aulas de Artes a expressão e a comunicação é facilitada, neste sentido, o aluno é capaz de articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao conhecer e realizar produções artísticas.

Temos que dar um basta às diminuições, simplificações e, muitas vezes, desrespeito dirigidos ao teatro realizado para crianças, seja da própria classe artística, como na sociedade e entre educadores. Muitos professores referem-se ao teatro realizado para crianças como "teatrinho". Hoje teremos "teatrinho" na escola. [...] Não que seja má intenção dos professores, trata-se de um conceito arraigado de que o teatro para crianças é menor. [...] é importante atentarmos e nos referirmos ao teatro produzido para crianças simplesmente como Teatro. (GUIMARDI, 2010, p. 89).

O professor deve estar atento para oferecer as crianças diferentes suportes e materiais, quando se tratar de atividades de desenho ou pintura, permitindo que a criança consiga se expressar, tenha liberdade nos seus gestos e possam trabalhar individualmente e em grupos. A diversidade de materiais, diversidade de objetos e suportes variados são de fundamental importância para que a criança consiga deixar as suas marcas, explorando o espaço e os recursos.

As crianças no contexto da Educação Infantil nem sempre entram em contato com produções artísticas diferenciadas, seja para apreciação ou para o desenvolvimento de alguma atividade relacionada a Arte. A linguagem teatral permeia as atividades que acontecem na escola, seja em um momento de contação de história ou nos momentos de brincadeiras em que haja a dramatização e a encenação.

De acordo com Sormani (2004) o teatro para crianças é aquele que envolve a criança por meio de experiências diferenciadas, a criança quando em contato com a linguagem artística, neste contexto, as práticas teatrais são convidadas a desempenhar papeis e a expor as suas ideias, como protagonista de suas ações e estabelecer relações entre o real e o imaginário.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da influência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (BRASIL, 1997, p. 84.)

De acordo com Guimard (2010) tanto o brincar como o teatro podem auxiliar na concentração, na capacidade de memorizar,

no desenvolvimento harmônico do sistema motor, na desinibição, e contribuem para o processo de socialização, aguçam o caráter crítico sobre o mundo, exercitam a disciplina, ampliam os horizontes da imaginação e da fantasia. Segundo Richter (2007) as artes possibilitam a criança criar representações por meio do lúdico e da criatividade, nestas representações a criança desenvolve o seu potencial de aprendizagens e estabelece relações significativas no processo de ensino.

Segundo Andrade (2009) o ensino da arte em espaços educativos carece de propostas que desafiem o imaginário da criança, que explorem a linguagem visual, musical e corporal nas milhares possibilidades de criar com diferentes materiais e suportes e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens, bem como investigar possibilidades do próprio corpo e gestos com uma riqueza imensa de expressão.

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

Privilegiando as diversas formas expressivas, utilizando-nos de diferentes linguagens (fala, jogos, dramatização, música, dança, desenho, pintura, literatura, argila), ampliamos a ideia de arte para além da técnica – como expressividade, comunicabilidade. E expressar-se livremente é, antes de tudo, direito inalienável de crianças e adultos. (LEITE, 1998, p. 149).

A Arte na educação infantil pode ser vista de diferentes pontos de vista, para a criança a arte é uma forma de expressão em que ela é capaz de utilizar o lúdico e o imaginário como fontes de inspiração e o professor deve estar atento para fornecer os elementos e as condições necessárias para auxiliar as crianças em suas criações, realizando as intervenções necessárias.

Também é de fundamental importância que o professor respeite os pontos de vista de cada criança, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais. Os momentos de conversa e troca de experiências entre as crianças também são ricos momentos de aprendizagem e o prazer lúdico se torna o gerador do processo de produção.

É importante proporcionar para as crianças a apreciação de figuras, ao contato com os personagens de uma história já conhecida, de um desenho e, até mesmo, de alguns filmes, partindo desta apreciação o professor poderá trabalhar com essas personagens por meio de jogos simbólicos, fazendo pequenas dramatizações e aproveitando os objetos presentes em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o trabalho em Artes Visuais contemple as suas especificidades e objetivos é preciso que os conteúdos a serem abordados sejam planejados e a escola deve contribuir para que as crianças tenham acesso as informações e aos conteúdos, promovendo uma aprendizagem

significativa, com objetivos claros dando ênfase a imaginação e a criatividade. O conhecimento produzido em Artes na Escola deve contribuir para que o aluno percebe as diferentes vertentes da produção artística, compreenda as atividades e possa produzir artisticamente com a construção de hipóteses e participação efetiva nas aprendizagens.

O ensino de Artes, já foi considerado como uma atividade complementar, sem objetivos claros relacionados a aprendizagem de conteúdos e conceitos. Antigamente as atividades em Artes na escola eram vistas como uma maneira de passar o tempo e um atrativo para os alunos, totalmente descontextualizadas do conhecimento e ensino. As práticas pedagógicas em Artes eram pautadas em datas comemorativas com atividades sem significado que não estimulavam a criatividade de seus autores e os resultados, muitas vezes, eram considerados inadequados questionando a competência das crianças nos trabalhos artísticos.

O professor deve proporcionar o contato com a diversidade e as diversas formas de produções artísticas e de trabalho com o conteúdo de Artes na Escola garantindo a compreensão por parte das crianças e uma aprendizagem significativa, o contato com diferente materiais, produções, atividades, experiências e contextos contribuem para que a criança se aproprie de uma variedade de informações e estabeleça relações entre as diferentes práticas artísticas.

É de fundamental importância que o professor respeite os pontos de vista de cada criança, estimulando as suas produções individuais e coletivas, incentivando a criança a participar das atividades em que ela é protagonista das ações, respeitando as suas falas e os seus desejos e mediando as suas ações para contribuir com o desenvolvimento de suas ideias e práticas. Os momentos de conversa e troca de experiências entre as crianças também são ricos momentos de aprendizagem e o prazer lúdico se torna o gerador do processo de produção.

A intervenção do professor, os temas abordados e a maneira como é desenvolvido o trabalho com as Artes Visuais é fundamental para a aprendizagem significativa no contexto das artes, é preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para que ela seja capaz de criar e partir de suas próprias ideias, estimulando o pensamento criativo e a imaginação.



FABIANA MARIA XAVIER DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN (2010); Professora de Educação Infantil – no CEI Benedito Bueno

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Euzânia. A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar! In: ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil. Campinas: Alínea, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em 15 out 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

GUIMARD, Gabriel. Teatro, Infância e Escola. In Teatro e dança: repertórios para a

educação / Secretaria da Educação. Devanil Tozzi, Marta Marques Costa; Thiago Honório - São Paulo: FDE, 2010.

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

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Teatro e dança: repertórios para a educação / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi, Marta Marques Costa; Thiago Honório - São Paulo: FDE, 2010.

SORMANI, Nora Lia. O teatro para crianças. Do texto ao palco. Rosário/Argentina: Homo Sapiens, 2004.



A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA E MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar a música e a musicoterapia como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser. Explica como a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança. Busca trazer breves definições de música e musicoterapia. Trata da musicoterapia na área educacional, já que a musicoterapia também é utilizada em outras áreas, como a hospitalar. Apresenta a música como um instrumento pedagógico facilitador, trazendo questões do ensino e uso da música nas escolas em termos legais – considerações sobre a legislação. Por fim, apresenta a dança e o teatro como aliados à musicoterapia nas escolas.

Palavras-chave: Música; Musicoterapia; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O artigo fala do papel da música na educação, não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, e também ampliando o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. Sugere que a escola deve oportunizar a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico.

Com Piaget, ficou claro que as crianças não raciocinam como os adultos e apenas gradualmente se inserem nas regras, valores e símbolos da maturidade psicológica. Essa inserção se dá mediante dois mecanismos: assimilação e acomodação. O primeiro consiste em incorporar objetos do mundo exterior a esquemas mentais pré-existentes. Por exemplo: a criança que tem a ideia mental de uma ave como animal voador, com penas e asas, ao observar um avestruz vai tentar assimilá-lo a um esquema que não corresponde totalmente ao conhecido. Já a acomodação se refere a modificações dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo. Assim, depois de aprender que um avestruz não voa, a criança vai adaptar seu conceito "geral" de ave para incluir as que não voam.

No texto, As noções de sujeito e objeto na teoria de Jean Piaget a autora explica o sujeito ativo e construtor da inteligência:

(...) sujeito é aquele que assimila os objetos por meio de suas ações físicas e/ou mentais, e que, ao fazer isto, transforma-os e incorpora-os, construindo conhecimentos a este respeito. Trata-se, portanto, de um sujeito conhecedor, o qual necessita agir sobre o mundo para penetrar nas suas leis de constituição. Sujeito é, assim, aquele que tem a possibilidade de conhecer (dada por sua espécie) e que agindo sobre os objetos, constrói formas (estruturas) cada vez mais complexas para adaptar-se a estes, nas diferentes etapas da vida. E mais, as construções efetuadas são cada vez melhores, no sentido de que as novas formas são superiores porque integram as anteriores, o que permite ao sujeito assimilar não somente uma gama maior de objetos (ganho em extensão), mas principalmente assimilá-los de um modo cada vez mais complexo e menos dependente da realidade concreta (ganho em qualidade).(SOUZA, 2002, p. 90).

O desenvolvimento humano deve ser compreendido como uma globalidade mas há quatro aspectos básicos: aspecto físico motor, se refere ao crescimento orgânico, ou seja, a maturação neurofisiológica; aspecto intelectual, diz respeito à capacidade de pensamento raciocínio; aspecto afetivo emocional, é o sentir; aspecto social, refere-se ao modo como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas.

Dessa forma, o uso da musicoterapia tem grande contribuição na educação infantil, pois ao se trabalhar com crianças

no contexto da educação infantil é possível verificar como elas vivenciam as atividades mediadas pela percepção sensorial, ou seja, em seu processo de aprender, inicialmente, tudo passa pelos órgãos sensoriais.

Crianças são abertas ao mundo e, nesse sentido, devemos incentivá-las, pois são confiadas a uma instituição escolar para sua educação. Mas de que forma isso é feito nesses espaços? Estão os professores preparados para trabalhar de modo mais inovador ou mais repetitivo? Qual é a estrutura oferecida nesses espaços para tais atividades?

O QUE É MÚSICA?

Alguns autores defendem que música é a combinação de sons e silêncios de uma maneira organizada. Vamos explicar com um exemplo: Um ruído de rádio emite sons, mas não de uma forma organizada, por isso não é classificado como música. Essa definição parece simples e completa, mas definir música não é algo tão óbvio assim. Podemos classificar um alarme de carro como música? Ele emite sons e silêncios de uma maneira organizada, mas garanto que a maioria das pessoas não chamaria esse som de música.

De uma maneira mais didática e abrangente, a música é composta por melodia, harmonia e ritmo. Melodia é a voz principal do som, é aquilo que pode ser cantado. Harmonia é uma sobreposição de notas que servem de base para a melodia. Por exemplo, uma pessoa tocando violão e cantando está fazendo harmonia com os acordes no violão e melodia com a voz. Cada acorde é uma sobreposição de várias notas, como veremos adiante em outros tópicos. Por isso que os acordes fazem parte da harmonia. Vale a pena destacar que a melodia não necessariamente é composta por uma única voz; é possível também que ela tenha duas ou mais vozes, apesar de ser menos frequente essa situação. Para diferenciar melodia de harmonia nesse caso, podemos fazer uma comparação com um navio no oceano. O navio representa a harmonia e as pessoas dentro do navio representam a melodia. Tanto o navio quanto as pessoas estão se mexendo, e as pessoas se mexem dentro do navio ao passo que ele trafega pelo oceano. Repare que o navio serve de base, suporte, para as pessoas. Elas têm liberdade para se movimentar apenas dentro do navio.

Se uma pessoa pular para fora do navio, será desastroso. Com melodia e harmonia, é a mesma coisa. Ritmo é a marcação do tempo de uma música. Assim como o relógio marca as horas, o ritmo nos diz como acompanhar a música. Cada um desses três assuntos precisa ser tratado à parte. Um conhecimento aprofundado permite uma manipulação ilimitada de todos os recursos que a música fornece, e é isso o que faz os "sons e silêncios" ficarem tão interessantes para nosso ouvido.

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música

também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria.

MUSICOTERAPIA: DEFINIÇÃO

De acordo com Ruud (1990), parece haver tantas definições de musicoterapia quanto o número de musicoterapeutas. Segundo o autor, a musicoterapia é frequentemente definida de acordo com o grupo específico de tratamento, grupo etário ou filosofia terapêutica.

Já para Benenzon (1988, p. 11) :

"A musicoterapia é o campo da medicina que estuda o complexo do som-ser humano-som, para utilizar o movimento , o som e a música , com o objetivo de abrir canais de comunicação no ser humano , para produzir efeitos terapêuticos, psicoprofiláticos e de reabilitação no mesmo e na sociedade".

Além disso, a musicoterapia é uma profissão da área da saúde que usa música para atender as necessidades físicas, emocionais, cognitivas, sociais e espirituais dos indivíduos de todas as idades.

A musicoterapia melhora a qualidade de vida e atende as necessidades de crianças e adultos com deficiências ou doenças. Essa atividade é exercida por um profissional legalmente formado em musicoterapia, o musicoterapeuta. E pode ser aplicada para:

- promover o bem estar
- gerenciar o estresse
- aliviar a dor
- expressar sentimentos
- melhorar a memória
- melhorar a comunicação
- promover a reabilitação física
- melhorar a socialização
- melhorar a qualidade de vida

Os musicoterapeutas trabalham com uma ampla variedade de situações com indivíduos e/ou com grupos que são encaminhados para tratamento e apoio biopsicossocial e espiritual.

Por meio de entrevista e observação, eles avaliam o bem-estar emocional dos pacientes, saúde física, relacionamento social, habilidades de comunicação e habilidades cognitivas.

Então, aplicam músicas e áudios terapêuticos específicos com base nas necessidades dos pacientes, utilizando a improvisação musical, canção escrita, discussão lírica, música e imagens, técnicas de escuta e aprendizagem por meio da música.

Além disso, proporcionam um incentivo de envolvimento do paciente em estratégias criativas e expressivas que irão ajudar a melhorar o funcionamento global, bem-estar e qualidade de vida.

Quem pode ser beneficiado pela Musicoterapia? Crianças, adolescentes, adultos e idosos com sintomas relacionados ao estresse, emocional, necessidades e problemas de saúde, deficiências de desenvolvimento e aprendizagem, doença de Alzheimer e outras condições relacionadas com o envelhecimento, doenças 6 cardiopulmonares, câncer e doenças de palco finais, problemas de abuso de substâncias, lesões cerebrais e deficiências físicas, incluindo dor aguda e crónica, pré e pós-natal bem como pré e pós-assistência

cirúrgica.

Onde encontrar um musicoterapeuta? Os musicoterapeutas trabalham em clínicas, hospitais psiquiátricos, instalações para reabilitação, ambulatórios, centros de tratamento de creche, agências que atendem pessoas com problemas de desenvolvimento, centros de saúde mental da comunidade, programas de drogas e álcool, centros de idosos, lares e residências, instalações correcionais, centros de reabilitação, escolas e clínica privada e entre outros.

MUSICOTERAPIA NA ÁREA EDUCACIONAL

Na área da educação, a musicoterapia se insere tanto na escola de ensino regular como especial. O musicoterapeuta que atua no ambiente educacional poderá ter por objetivo estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais dos alunos, ampliando suas possibilidades de aprendizado. Nesse sentido, o processo musicoterapêutico poderá incidir sobre o desenvolvimento individual do aluno com a finalidade de também colaborar com os objetivos gerais da escola.

Pesquisadores dedicados ao estudo dos efeitos da vivência musical sobre a criança em idade escolar concordam com a possibilidade de que essas vivências contribuam com a educação em geral. Ganhos extramusicais como disciplina, concentração, desenvolvimento das funções cognitivas e criativas, expressão de sentimentos, desenvolvimento da vida afetiva e social foram apontados por pais e professores de crianças que participaram de atividades musicais. As experiências musicais são favoráveis tanto do ponto de vista acadêmico e intelectual, como também sob a perspectiva de que os aspectos musicais, artísticos e estéticos inerentes à arte musical aproximam os alunos da produção cultural enriquecendo suas vidas. (COSTAGIOMI, 2006; SEKEFF, 2002). Estes benefícios podem ser considerados tanto no âmbito da escola de ensino regular como na especial.

Na escola de ensino especial o musicoterapeuta irá interagir com pessoas cujos padrões físicos, mentais, emocionais ou sociais se desviam daqueles considerados normais pela sociedade (MENDES, 2001). A abordagem deste profissional deve levar em conta o fato de que os critérios para definir esses padrões envolvem valores culturais, necessidades sociais e pressões políticas. No entanto, historicamente, as pessoas portadoras de diferenças vêm conquistando o direito de ser, de existir, de viver. Esse desejo incide sobre a intervenção musicoterapêutica que deverá colaborar com a construção de estratégias que possibilitem às pessoas agregarem dignidade e qualidade às suas vidas. Deve ser considerado pelo musicoterapeuta, em sua abordagem, oportunizar o desenvolvimento pleno dessas pessoas, focado nas suas reais possibilidades e não em suas limitações.

No contexto da escola de ensino regular a realidade a ser enfrentada coloca problemas de outra ordem. São os aspectos da psicomotricidade, de atenção, da percepção, emocionais e psicolinguísticos que constituem a problemática existente

no cotidiano do ambiente ensino-aprendizagem. A criança que apresenta dificuldades no processo de aprender pode mostrar sinais como a dispersão da atenção, baixo limiar de concentração na fala do outro, no seu próprio pensamento ou numa tarefa específica. São lapsos de atenção e de memória que acontecem seguidamente. Esse comportamento gera problemas no relacionamento social, na organização do cotidiano, na aprendizagem e execução de cumprimento de metas e prazos (SILVA, 2003).

Porém, os profissionais do ensino regular vêm se deparando atualmente com fenômenos que ultrapassam as dificuldades de aprendizagem. Os pesquisadores Blin e Gallais-Deulofeu (2005) detectaram a presença de "situações problema" (p.29), no ambiente da escola. Para eles as perturbações do cotidiano escolar estão associadas também à violência verbal, física e simbólica. Tais aspectos teriam implicações nas dimensões subjetivas, relacionais e emocionais dos alunos. Desta forma, esses autores concluem que a prática pedagógica poderia desenvolver alternativas que permitissem o aprendizado de capacidades efetivas, relacionais e sociais que propiciassem aos estudantes "segurança em relação a eles mesmos" (p.23).

A musicoterapia se insere neste espaço como uma opção de trabalho com a arte ao possibilitar que a pessoa interaja com a linguagem musical. No ambiente musicoterapêutico a música passa a ser catalizadora de outras manifestações criativas como a expressão corporal, a dramatização, a poesia. Nesse sentido, a musicoterapia pode suprir a atual demanda escolar por um espaço criativo no qual a pessoa possa perceber-se como um ser social, portador de uma história construída com os elementos de sua cultura. Acredita-se que ao perceber-se na expressão de seu repertório de significados e sentidos afetivo-musicais, os alunos possam apropriar-se de sua realidade passando a agir no meio social de forma mais crítica e criativa.

Por essa via de entendimento, a musicoterapia na área escolar visa ampliar a experiência da música para além das finalidades do aprendizado formal. A relação musical que se estabelece no processo musicoterapêutico possibilita aos alunos a comunicação de pensamentos e sentimentos em formas expressivas melódicas e rítmicas que se diferem da expressão verbal. Desta maneira, ao propiciar o contato com pautas identitárias que se manifestam no repertório de sonoridades escolhidas e executadas, os alunos podem encontrar alternativas, na linguagem musical, para conferir sentido e significado às suas vivências individuais e coletivas. A vivência musical, nesta perspectiva, pode estimular o aluno a lidar com suas próprias possibilidades de autonomia e dependência facilitando a construção um diálogo com a realidade circundante (CUNHA; VOLPI, 2008).

MÚSICA: UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO FACILITADOR

Segundo Baranow (1999), musicoterapia não é educação musical. O objetivo da musicoterapia não é pedagógico, mas

terapêutico. Uma terapia tem por objetivo ajudar, atender ou tratar um indivíduo, seja ele sozinho ou inserido num grupo. Já a educação musical visa ensinar música ao indivíduo, a música estruturada. Ela é pedagógica e tem como finalidade ensinar, desenvolver e aperfeiçoar os elementos musicais.

É fato real que um pedagogo tendo uma especialização em musicoterapia, deverá focar a música de forma diferente no ensino infantil e fundamental, uma vez que a educação musical e a musicoterapia de fundem no quesito de despertar o potencial musical no indivíduo, destinadas ao desenvolvimento de um processo facilitador que promova comunicação, relação social, expressão e organização, além de restaurar e melhorar a saúde integral do indivíduo, de maneira física e mental.

MÚSICA NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) inclui o ensino de Artes na Educação Básica.

Com base na LDBEN de 1996 o termo Educação Artística foi substituído por Artes.

No capítulo dois da LDBEN, o ensino da Arte passa a compor obrigatoriamente o currículo escolar da Educação Básica: "o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, art. 26, par 2º).

A música está potencialmente garantida pela nova legislação. O projeto de lei que recebeu o número 330/2006 no Senado Federal, e o número 2732/2008 na câmara do deputados, foi aprovado por unanimidade pelos parlamentares.

Art. 1º O art. 26 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte: § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo."

Art. 2º O Ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área. Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei (BRASIL Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008, publicado no Diário Oficial da União em 19/08/2008).

A música é um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, existe a necessidade de professores habilitados na área de música para atuarem na escola.

REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS – RCNEI

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil são ideias e propostas não obrigatórias.

Segundo RCNEI, os estímulos musicais vivenciados durante a infância terão impacto significativo na capacidade de um indivíduo de entender a música. O objetivo da música

para criança de 0 a 3 anos é ouvir, perceber e diferenciar os diversos sons por meio da brincadeira, imitações e reprodução musical; avalia a atenção de ouvir, responder , imitar e a capacidade de expressão pela voz e pelo corpo. Já para as crianças de 4 a 6 anos o objetivo é basicamente explorar e identificar elementos da música, perceber, expressar sensações, sentimentos e pensamentos utilizando composições e interpretações musicais; a avaliação é pela a utilização da linguagem expressiva e da comunicação por meio da voz, do corpo e dos instrumentos musicais.

DANÇA E TEATRO: ALIADOS DA MÚSICA E MUSICOTERAPIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Como já levantado anteriormente, a educação é um processo global, progressivo e permanente e necessita de diferentes estudos para seu aperfeiçoamento. Dessa forma, a criança precisa ser sensibilizada para o mundo dos sons; e quando maior sua afetividade para a escuta de diversas formas de ruídos, mais ela descobrirá suas qualidades. Portanto, a música quando bem trabalhada desenvolve os quatro aspectos básicos do desenvolvimento; aspecto físico motor, aspecto intelectual, aspecto afetivo emocional e o aspecto social; por isso, deve-se aproveitar essa tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

Diante disso, em nossa atualidade temos alguns recursos ligados à música que podem nos auxiliar no cotidiano, contribuindo na educação escolar. Dentre eles temos dois grupos muito importantes, quando falamos de música nas escolas:

PALAVRA CANTADA

Palavra Cantada foi formado em 1994 por Paulo Tatit e Sandra Peres, suas canções são caracterizadas por uma linha marcante que prezam pela elaboração das letras com uma poética sensível e com grande respeito a inteligência das crianças.

PÉ DE NABO

Ser assim é uma delícia
Desse jeito como eu sou
De outro jeito dá preguiça
Sou assim pronto e acabou
A comida de costume
Como bem e não regulo
Mas tem sempre alguns legumes
Que eu não sei como eu engulo
Brincadeira, choradeira,
Pra quem vive uma vida inteira
Mentirinha, falsidade,
Pra quem vive só pela metade
Quando alguém me desaponta
Paro tudo e dou um tempo
Dali a pouco eu me dou conta
Que ninguém é cem por cento
Seja um príncipe ou um sapo
Seja um bicho ou uma pessoa
Até mesmo um pé-de-nabo
Tem alguma coisa boa

TIQUEQUÊ

O grupo Tiquequê é formado por quatro pessoas; Angelo Mundy, Bel Tatit, Diana Tatit e Wen; que se interessaram pelo universo infantil desde muito cedo e juntaram elementos musicais, teatrais e sons do próprio corpo em um espetáculo repleto de histórias, músicas e brincadeiras.

QUERO COMEÇAR

Quero começar mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Quero começar mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Quero começar mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Quero começar mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Será que o mundo começou em janeiro?
Será que o amor começou com um beijo?
Será que a noite começa no dia?
Será que a tristeza é o fim da alegria?
Quero começar mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Será que o mar termina na areia?
Ou a areia é o começo de uma vida inteira?
Taí o mistério que chegou até mim,
Será que o mundo tem começo, meio e fim?
Quero começar mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Será que o universo um dia começou?
Esse dia especial será que alguém inventou?
Será que Deus um dia nasceu?
Será que o choro dele foi igual ao meu?
Quero começar mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?

Além disso, a dança e o teatro estão intimamente relacionados à música e também podem contribuir muito no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

DANÇA

Os estudos de Rudolf Von Laban são de extrema importância para relacionar a dança com o desenvolvimento humano. Laban (1879 – 1958) estudou arte e arquitetura em Paris e após trabalhar em encenações nos carnavais de Munique decidiu dedicar-se a dança; seus estudos em Dança Educativa iniciaram-se com a pesquisa dos movimentos orgânicos instintivos correspondentes a cada faixa etária do desenvolvimento mental do ser humano. Segundo Laban, antes de adotar qualquer método de ensino de dança nas escolas é necessário compreender os esforços instintivos da criança para seu desenvolvimento.

O bebê sabe como colocar seu corpo em movimento, já que, essa capacidade é um dom natural. Por volta dos 4 a 5 anos a atividade motora é muito intensa priorizando movimentos rápidos, fortes e diretos nas partes inferiores do corpo e, flexíveis nas partes superior, mas, nessa fase a criança ainda não tem consciência do espaço uma vez que usa esforços diretos, portanto, o professor pode guiá-la para que tenha compreensão da relação do movimento ao seu redor.

Dos 6 aos 10 anos a criança já desenvolveu sua personalidade sem restrições nem inibições e pode entender e

apreciar o significado completo daquilo que lhe é solicitado, antes dessa fase existia o perigo da criança perder a espontaneidade infantil e ter interferência no desenvolvimento natural de sua personalidade por excesso de correção. A aprendizagem nessa faixa etária pode ocorrer de maneira mais metódica.

Para as crianças a partir dos 12 anos a aprendizagem relaciona-se com o enfoque mental, ou seja, os padrões de movimentos tornam-se mais complexos e conscientes. A dança traz um sentimento, uma sensação de integração ao mundo.

TEATRO

Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescente deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância?

Elliot Eister distingue duas categorias de justificativas para o ensino do teatro que têm determinado sua função educacional. A abordagem mais difundida na história da arte-educação é designada pelo autor como contextualiza, que enfatiza as consequências instrumentais da arte ou da sociedade para formular seus objetivos. Dentro da orientação contextualiza, alguns programas ressaltam as necessidades psicológicas das crianças na articulação de seus objetivos suas necessidades sociais.

O autor opõe a esse tipo de orientação, a abordagem essencialista da educação artística, que considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-se de outros campos de estudos. Segundo os essencialistas, a arte não necessita de argumentos de estudos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à natureza intrínseca.

O que o teatro traz para criança? A concepção de Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa.

Quais contribuições têm para o desenvolvimento educacional e psicológico da criança?

- Utilização do lazer.
- Auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança.
- Libera emoções.
- Experiência individual para a compreensão do homem.
- Lida com o aspecto da consciência humana; contemplação estética da forma visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi mencionada, a educação musical e a musicoterapia não se contradizem, e sim, se potencializam e se complementam. Elas estão muito próximas, porém, com enfoques diferentes, pois na educação musical o enfoque é pedagógico e na musicoterapia é terapêutico, ou seja, numa linguagem mais simplificada, a educação musical é a música de fora para dentro, estética, ao passo que a musicoterapia é a

música de dentro para fora, intuitiva.

Porém, a musicoterapia associada à educação musical forma uma metodologia que permite vivenciar situações concretas que desenvolvem o pensamento cognitivo e a linguagem musical, sensibilidade, criatividade e autoconhecimento, além de, as duas artes, proporcionarem uma melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Concluindo, a música permite o contato com áreas do psiquismo praticamente pelo exercício da negação de si mesmo. Ajuda a pessoa a fazer um contato mais íntimo com sua "identidade primeira", antes de ter colocado as máscaras que traduzem os papéis que representa no mundo e que a expõem à solidão, ao abandono. Poder expressar seu SER/SENTIR conseguindo passar pelos papéis que representa sem precisar se esconder ou fugir leva o SER a resgatar sua saúde e equilíbrio.

A Musicoterapia, por ser híbrida, como foi citado anteriormente, além de apresentar temas comuns à educação; faz uso do som e do movimento, o que envolve o contexto escolar em uma atmosfera diferenciada, pautada por relações de expressão e diálogo, que muitas vezes não ocorrem em sala de aula, justamente pela abordagem utilizada na educação. Assim, questões não relacionadas ao aprendizado, mas que o influenciam, também são trabalhadas naturalmente no processo musicoterapêutico.

Por tudo isso, considera-se a possibilidade de intervenção musicoterapêutica em projetos educacionais de forma interdisciplinar. Sabe- se que muitos são os desafios a enfrentar, mas a com a abertura dos profissionais e com o foco nos parâmetros acima mencionados, podemos contribuir de forma efetiva para o crescimento da musicoterapia e da educação.



FABIANE ALVES DE LEÃO

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015); Especialista em Administração da Educação com ênfase no Ensino da Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Educação Básica I - na EM Astrogilda de Abreu Sevilha, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Des. Paulo Colombo Pereira de Queiroz.

REFERÊNCIAS

BENENZON, Rolando. Teoria da Musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal. Tradução: Ana Sheila M. de Uricoechea. São Paulo: Summus, 1988.

BLIN, Jean; GALLAIS-DEULOFEU, Claire. Classes difíceis. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventina. São Paulo: Átomo, 2003.

COSTA-GIOMI, Eugenia. Benefícios cognitivos y académicos Del aprendizaje musical. In: Em busca da mente musical. ILARI, Beatriz (Org.). Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006.

CUNHA, Rosemyriam; VOLPI, Sheila. A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 3, p. 85-97, jan/dez. 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. 11ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LITE, Unicamp. A relação entre Laban e Piaget do ensino da dança nas escolas. Unicamp, março 2013. Disponível em: http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/el300/seminario5.htm Acesso em: 10 de maio de 2018.

MENDES, Enicéia. Reconstruindo a

concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: Perspectivas multidisciplinares em educação Especial, 2001.

RUUD, Even. Caminhos da Musicoterapia. Tradução: Vera Wrobel. São Paulo: Summus, 1990.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Da música: usos e recursos. São Paulo: Unesp, 2002.

SILVA, Ana Beatriz. Mentes Inquietas. São Paulo: Gente, 2003.

SIMÃO, Lívia Mathias; SOUZA, Maria Theresa Costa Coelho de; JUNIOR, Nelson Ernesto Coelho. Noção de objeto, concepção de sujeito: Freud, Piaget e Boesch – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E OS CONTOS DE FADAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

RESUMO: O foco deste artigo é analisar documentos que permitem entender a genuinidade dos contos de fadas na vida das crianças e oferecer mais uma ferramenta indispensável para seu processo de formação e aprendizado. Contar histórias é extremamente necessário, por ser benéfico e mexer com o imaginário infantil, causando influências significativas no período de desenvolvimento da criança, pois, por meio da assimilação dos conteúdos da história há uma fusão entre o real e o imaginário. Isto acontece porque a criança se identifica com os personagens e vive o drama que ali é apresentado de uma forma simples, porém impactante, ao mesmo tempo em que distrai a criança lhe apresenta virtudes e defeitos, lhe apresenta esperança e ensinamentos. As histórias apresentadas agem no inconsciente, por meio do prazer e emoções, devido ao simbolismo implícito nas tramas e personagens, facilitando à criança certa compreensão de valores básicos da conduta humana e de convívio social, mas, sobretudo, auxiliando em seu desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Contos de Fadas; Literatura Infantil; Imaginação.

INTRODUÇÃO

Abordando-se a importância de contar histórias no processo de alfabetização a partir da educação infantil, destacaram-se o surgimento da história e os benefícios e desenvolvimento que elas proporcionam na aprendizagem das crianças.

Inventar uma história é fato natural e espontâneo na criança, criá-la é uma forma muito completa de expressar sentimentos e ideias, é preciso, porém toda uma atitude positiva e criativa por parte do contador, de forma a ampliar esse poder de imaginação infantil. O principal nesta arte é saber despertar emoções, pois as forças da fantasia, sonho, magia, mistério e da intuição ainda atraem espontaneamente as crianças.

As histórias e os contos têm o poder de tocar profundamente as crianças, no seu desenvolvimento. No momento que a criança passa a ter contato com as histórias e os contos de fadas iniciam-se um processo de construção do "eu", assim os contos despertam a fantasia e a imaginação sendo possível com que ela tenha seu processo de autovalorização, tornando consciência, por meio da fantasia e situações inconscientes.

Como problemas questionam-se qual a importância de se contar histórias e qual a diferença entre ler e contar uma história? Como surgiram os contos de fadas e qual sua importância na formação das crianças? Como podemos incorporar os contos no currículo formal das escolas?

Como objetivo pretende-se abordar a literatura infantil, focando seus aspectos históricos e importância no cenário escolar, mostrando que a literatura constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento, processando transformações.

A metodologia desenvolvida neste artigo foi à revisão bibliográfica em livros e documentos que falam sobre o tema desenvolvido.

Por este, ser um trabalho de análise documental, não se pretende dar por encerrada a discussão sobre o processo de ensino, mas sim, considerar as histórias e os contos infantis como uma ferramenta psicopedagógica que deva ser utilizada pelos educadores no processo de alfabetização das crianças.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao se falar em educação escolar o que primeiramente nos vem à cabeça é a escola é se a mesma cumpre eficientemente esse papel. Frequentemente ouve-se frases que apresentam a escola de nossos avôs com um modelo de ensino organizado e produtivo. Antigamente se aprendia mesmo, dizem alguns, naquele tempo os alunos eram bem mais educados, dizem outros.

Sem querer discutir a eficiência dessa escola e sem querer discutir ou questionar se os alunos daqueles tempos eram mais obedientes do que educados, pretendemos apontar os porquês que nos levam a rever e discutir conceitos e práticas escolares

centenárias, buscando criar novas oportunidades, como o empreendedorismo que se afirmar hoje como um novo passo em educação.

Nunca passou tanto tempo em educação como nos dias atuais. Artigos, congressos, palestras e cursos problematizam o tema, levantando hipóteses, discutindo experiências e propondo caminhos. Com tudo isso, resumirá em poucas palavras, a razão pela escolha do nosso tema, por meio da seguinte pergunta: Porque nós, educadores, temos que rever constantemente nossa prática?

Dentro dessa mesma questão, qual o papel da família? Como somar esforços entre família e escola para obter resultados expressivos na formação do aluno? Sabemos que tanto a família quanto a escola passaram por várias situações e mudanças no decorrer dos anos.

Muitos questionam e desconhecem o modelo de escola firmado hoje o qual é mais apropriado. Outros preferem um modelo educacional com mais conteúdo e disciplinador, alegando que a escola de hoje é muito permissiva. Exceções à parte entendem que para grande parte dessas pessoas, ainda param dúvidas sobre qual o melhor modelo de escola.

Disso decorre que aquela máxima das famílias sobre educação de priorizar para seus filhos apenas um curso preparatório visando o ingressar de uma universidade, não funciona mais. Da mesma forma que a escola deve ser gerida como uma pressa produtiva que oferece educação de qualidade, a família deve entender que educação básica é investimento prioritário.

A física nos ensina que vida é movimento. A história diz que sociedades surgem e desaparecem. A escola não deve ficar na contramão das mudanças sociais. Disso deriva nossa ideia de que formar sujeitos empreendedores é um novo passo na educação. Para isso precisamos prioritariamente rever conceitos, práticas e modelos escolares.

Uma boa solução para enfrentar este problema é montar na escola um programa de leitura que se utilize, de livros de literatura. Em países como o Canadá e os Estados Unidos, muitas escolas já aboliram definitivamente o livro didático e utilizam-se dos livros de literatura para ensinar os mais diferentes conteúdos, mas, sobretudo, utilizam os textos literários para ensinar os alunos a ler e os contos, para que peguem o gosto pela leitura por meio de um mundo de fantasias e magia.

Segundo Thurler (2001) em seu livro inovar no interior da escola, o reconhecimento da escola como nó estratégico (Reforço do papel dos estabelecimentos escolares na gestão do sistema educativo) é desencadeado, na maioria dos casos, pela vontade das autoridades escolares de afirmarem sua firme determinação de modernizar o sistema educativo.

Para Fullan e Hargreaves (2003) ao mesmo tempo em que existem forças na sociedade induzindo á mudança, poucos educadores se encontram em condições de realizá-la, pois, esta experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero crescente.

A maior parte dos professores e diretores não costuma se cumprimentar, se apoiar e reconhecer os esforços uns dos outros. Uns até reagem adversamente a um desempenho bem-sucedido. Ensinar como diz Paulo Freire (2011, p. 29), "não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível".

Sucinta Ariés (2006, p. 123) em a história social da infância e da família, que esse sentimento surgiu no século XVII; quando a sociedade passou a ter consciência da particularidade infantil, particularidade essa que ao atribuir aos pais a tarefa pela educação da criança pequena, o que na época representava um grande avanço, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade, Comênios (2006) chamou a atenção para a importância desse período e suas repercussões na vida do ser humano.

Sua contribuição ampliou-se ainda mais ao esboçar o que deve ser trabalhado nesse período: a Metafísica, ciências Físicas, óptica, astronomia, geografia, cronologia, história, aritmética, geometria, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, economia doméstica, política, moral (ética), religião e da piedade.

Como podemos perceber, não foram poucas as preocupações de Comênios (2006) em relação ao que a criança até 6 anos deveria aprender. Não podemos, porém, deixar de ressaltar que o plano da escola materna, elaborado por Comênios, apresentou aspectos importantes que, até hoje, são essenciais no desenvolvimento de propostas educativas junto à criança.

LEITURA UMA CRIAÇÃO PRAZEROSA

A leitura foi criada para o prazer e não ser imposta como dever, pois o livro é um contador de história, e a estimulação do leitor faz com que o autor tenha mais inspiração, criando novos personagens e novos episódios. Esta interrelação entre o livro e o leitor é muito forte, o leitor se comporta como um verdadeiro leitor, digamos até que, um cúmplice do próprio texto.

O livro se coloca a disposição do leitor, abrindo a diversidade das coisas que são imaginárias. O leitor passa a ter a significação da própria existência do livro. A ampliação da leitura se torna efetivamente correta pela inspiração que é colocada como elemento importante quando os pais acompanham seus filhos à noite até a cama e conta-lhes uma história.

Essa criança ao chegar à escola participará com prazer das atividades de leitura desenvolvendo e assimilando os diferentes tipos de textos. Demonstrará o prazer de leitura. Assim o aluno voltará para casa, cheio de confiança e feliz. Quando o aluno se torna um leitor frequente não significa que tenha que ler tudo que lhe for imposto, pois ele dispõe de alguns direitos (PERRENOUD, 2010), os quais são apontados como sendo:

O direito de não ler, não se deve considerar a leitura uma obrigação, o importante é oferecer às crianças a oportunidade de aprender a ler.

O direito de pular páginas, o leitor tem o direito de pular páginas que não acha interessante para a sua leitura.

O direito de reler, o reler pode acontecer mediante as várias situações, mas todas elas remetem à gratuidade de novamente se interar com o mesmo texto.

O direito de ler o que quiser condenar um leitor, porque lê o que para os pedagogos não é um bom texto, é o mesmo que não se lembrar da sua própria adolescência, e impedir que mais tarde este jovem leitor chegue por sua conta aos grandes textos.

O direito de ler em qualquer lugar, quando a leitura é prazerosa não conseguimos ficar muito tempo longe dessa leitura, contanto que não seja nas horas de outras obrigações essa leitura pode e deve ser realizada como se desejar.

O direito de ler em voz alta, geralmente na própria família se inibe o ato de ler em voz alta e muitas vezes a própria escola determina que se faça a leitura com os olhos.

O direito de calar, O homem lê porque se sente só, a leitura é uma companhia que não ocupa lugar de outra companhia, mas em contrapartida nenhuma companhia o substitui.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida. Como exemplo disso, temos as novas tecnologias informatizadas em suma à internet que indiretamente, fez uma grande revolução tanto na escrita como na leitura, criando novos estilos de linguagens.

A internet vem mudando nossa relação com a escrita e a leitura, naquilo que é basicamente um ambiente de texto. No entanto ela está criando uma nova linguagem, baseada não só em termos técnicos e de comunicação usados na internet, mas também em símbolos e siglas, que são utilizados para a comunicação (AGUERROUND, 2007, p. 7).

Acredita-se que a internet estimule a leitura pelas razões de comunicação por meio dos símbolos e siglas, além disso, abriu muitos outros recursos para o acesso a material impresso e a outros materiais que requerem leitura. O aspecto que essa tecnologia possui, é que serve como atalho no processo de pesquisa, dispensando o que esteja disponível nas bibliotecas.

Na verdade, a internet exige a leitura para uma comunicação por meio da escrita. Portanto, essas habilidades tornam-se cada vez mais importantes. Nem toda leitura de mundo é correta. Leituras equivocadas podem levar os desastres políticos. Alunos chegam à escola com leituras equivocadas sobre o funcionamento do universo, da natureza ou da sociedade. O mesmo ocorre no mundo da alfabetização.

Conforme Silva & Carbonari (2002 apud SALES, 2016, p. 4).

A leitura é aqui considerada como sendo uma atividade dinâmica de recriação dos sentidos existentes no texto quer sejam deliberadamente expressos ou simplesmente intuídos a partir da experiência de vida do leitor, numa relação de intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido (SILVA & CARBONARI, 2002, p. 103).

De acordo com Silva & Carbonari (2002 p. 104 apud SALES, 2016, p. 5) as concepções de leitura oral estão reunidas em quatro grandes grupos, a saber:

Leitura pressuposta: o professor pressupõe a compreensão do texto pelo aluno, como matéria lida, fosse imediatamente entendida.

Leitura instrumental: constitui-se numa estratégia mecânica, na qual o que interessa não é o conteúdo dos textos, mas a simples emissão da voz, o que deve ser feita com entonação, pontuação, e ritmo adequado.

Leitura seguida de trabalho de aprofundamento no texto baseado numa concepção de aprendizagem como um sistema imunológico: nestes episódios, após, uma leitura oral, há sempre uma explicação do professor a respeito da matéria lida.

Leitura seguida de trabalho assentada numa concepção dialógica de aprendizagem: após a leitura ora, há questionamentos ou problematizarão do tema abordado. Os alunos contribuem com opiniões pessoais e constroem relações que enriquecem o texto lido.

Contudo, imerso a toda essa questão, podemos afirmar convictos que a leitura de histórias é uma das atividades mais prazerosas que existem, pois consegue levar-nos a mundos de encantos e fantasias, nos quais os personagens somos sempre nós mesmos.

LITERATURA INFANTIL

Conforme Nelly Novaes Coelho (2011) a Literatura Infantil é:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhado pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 2011, p. 5).

Ela desenvolve a criatividade humana, leva a refletir sobre o indivíduo e a sociedade. “Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo” (COELHO, 2010, p. 27).

A Literatura, como toda arte, é a expressão do próprio homem. Como expressão humana, conduz ao autoconhecimento e por sua natureza ficcional, à imaginação. Num mundo tão conturbado como o nosso, a literatura é o espaço da criação, da liberdade de pensar, retirando a criatura da escravidão de pensamentos, da passividade própria de uma sociedade dominadora (COELHO, 2010, p. 27).

Conforme a Wikipédia (2013) a literatura infantil é destinada especialmente às crianças entre dois a dez anos de idade. O conteúdo de uma obra infantil precisa ser de fácil entendimento pela criança que a lê, seja por si mesma, ou com a ajuda de uma pessoa mais velha. Além disso, precisa ser interessante e, acima de tudo, estimular a criança.

Obras literárias destinadas às crianças com dois a quatro anos de idade possuem apenas grupos de palavras ou poucas e simples frases. Aqui, livros são coloridos ou possuem muitas imagens e fotos, tanto porque a criança está apenas começando a aprender a ler, bem como estimula a criança por mais livros e histórias (WIKIPÉDIA, 2013).

Livros dedicados a leitores entre quatro

a seis anos apresentam maiores grupos de palavras organizados em um texto, sem abrir mão dos estímulos visuais mencionados acima. Podem-se incluir algumas histórias em quadrinhos, como por exemplo, a Turma da Mônica.

Já obras literárias feitas para crianças entre sete a dez anos começam a possuir cada vez menos cores e imagens, e apresentando textos cada vez maiores e fatos cada vez mais complicados e explicativos, uma vez que o jovem leitor, agora já em fase escolar, é estimulado a encontrar respostas por ele mesmo o começo da racionalização. (WIKIPÉDIA, 2018). Quase toda obra literária infantil possui algumas características em comum, embora exceções existam:

a) Ausência de temas adultos ou não apropriados a crianças. Isto inclui guerras, crimes hediondos e drogas, por exemplo.

b) São relativamente curtos e não possuem mais do que 80 a 100 páginas.

c) Presença de estímulos visuais.

d) Escrito em uma linguagem simples, apresentando um fato ou uma história de maneira clara.

e) São de caráter didático, ensinando ao jovem leitor regras da sociedade ou comportamentos sociais.

Já as obras fictícias, como as novelas e histórias, possuem mais diálogos e diferentes acontecimentos, com poucas descrições. Crianças são os principais personagens da história e possuem sempre um final feliz. Entretanto a literatura infantojuvenil é um ramo da literatura, dedicada especialmente às crianças e jovens adolescentes.

Por definição pode-se dizer que Literatura infantojuvenil é a necessidade de distinguir o texto literário do não-literário, por mais óbvio que tal distinção nos possa parecer. Isso ocorre pelo fato de que talvez como em nenhuma outra manifestação artístico-cultural, na Literatura Infantojuvenil os fatos que compõem a natureza estética do fenômeno artístico fazem-se inapelavelmente presentes.

Porém, é com Monteiro Lobato que vamos encontrar a nova fase da Literatura Infantil Brasileira como afirma Coelho (2011, p. 225): "A Monteiro Lobato coube fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje".

Preocupado com a falta de produção brasileira no gênero literário, Monteiro Lobato escreveu a História do peixinho que morreu afogado. Desde então ficou conhecido como o maior autor de todos os tempos da literatura infantojuvenil brasileira, na qual publicou dezessete volumes de produção do gênero literário. (AMORIM, 2003).

Após o sucesso da sua primeira história infantil, a do peixinho afogado, em 1921, Lobato publicava A menina do narizinho arrebitado. A editora era do próprio Monteiro Lobato, que chegou a doar quinhentos exemplares às escolas. O sucesso do livro foi tanto frente aos estudantes, que chamou a atenção do governo do estado levando-o a compra de milhares de exemplares para distribuição as crianças de todas as escolas paulistas (AMORIM, 2003).

O Sítio do Pica-pau Amarelo, com personagens próprios como Narizinho,

Emília, Pedrinho, Dona Benta e outros, vivenciado no meio rural foi imaginário daquela e de todas as gerações futuras. O restante da edição vendido em poucos meses fez da história de Narizinho marco o inicial da história da literatura infantojuvenil produzida no Brasil.

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram às principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição (COELHO, 2010, p. 16).

A partir daí surgiram grandes autores da literatura infantil e juvenil, como Pedro Bandeira, Maria José Dupré, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Natalino Ferraz Martins além de outros, expondo a criatividade e excelência do escritor brasileiro.

Quanto à literatura juvenil é um ramo da literatura dedicada a leitores entre dez a quinze anos de idade. Fatos comuns a obras literárias juvenis em geral incluem:

a) Temas de interesse ao jovem adolescente, muitas vezes controverso, como sexo, violência, drogas, relacionamentos amorosos, etc.

b) Personagens, especialmente protagonistas, da mesma faixa etária dos leitores.

c) Podem possuir imagens e fotos, mas não necessariamente; são basicamente constituídas de texto.

Além do que as obras literárias juvenis geralmente apresentam um número maior de páginas, podendo alcançar 200 a 300 páginas em vários casos.

A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CONTOS DE FADAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Abramovich (2006, p. 137) explica que os contos de fadas demonstram que imaginar é também recriar realidades, em momentos que eternizam o humor, a ironia, o engraçado. A autora enfatiza que existem autores que em sua criação permitem um ritmo frenético, uma agitação que contaminam o leitor, fazendo-o seguir o compasso da história e não conseguir se desligar dela.

Sendo o mito, a fantasia e o inusitado, parte da formação da pessoa humana, pois, é por meio da simbologia que a pessoa representa e exprime seus pensamentos, desde muito nova, os contos infantis ajudam na aquisição do conhecimento e levam a pessoa a conviver harmoniosamente consigo mesmo compreendendo seus conflitos e superando-os na medida em que cresce cognitivamente e estrutura sua personalidade.

Os contos de fadas falam dos medos que cada pessoa enfrenta na vida, daquilo que realmente a assusta e que é diferente do que causa medo ao seu vizinho. Traduzem os "medos dos silêncios imensos que abafam os gritos" ou então daquele medo que permite procurar a pessoa amada atrás de uma máscara, mesmo tendo sido solicitado que ela nunca fosse retirada, acaba revelando ou provocando, ao não ser o pedido respeitado um momento de horror. (ABRAMOVICH,

2006, p. 123).

Conforme Sales (2018, p. 3), é essencial se compreender todo o potencial que está resguardado pela simbologia dos contos de fadas. Também é possível aos pais, avós e professores perceberem que contar histórias é necessário, pois esse momento se converte em um precioso auxiliar do desenvolvimento infantil.

Relacionando de uma maneira harmoniosa a realidade e a fantasia, construindo sua identidade e buscando o caminho para superar as dificuldades inerentes ao crescimento, a criança enfrenta seus temores e se sente confiante para enfrentar sua vida adulta. Por isso, a grande importância dada por psicanalistas, psicólogos e professores, ao conto de fadas, ao maravilhoso na composição de uma personalidade sadia (ABRAMOVICH, 2004 apud SALES, 2018, p. 3).

Bettelheim (2008, p. 161) demonstra que as reações das crianças ao ouvir histórias fantásticas são de segurança, de conforto, pois elas sentem que estão superando dificuldades que não compreendem quais são e em que local se localizam, apenas sentem uma sensação de bem-estar. Por isso, estas histórias possuem méritos definitivos.

Bettelheim (2008) declara que algumas crianças conseguem contrabalançar o impacto difícil vivido pela realidade que se mostra árdua com as esperanças e promessas contidas nos contos de fadas.

Uma pessoa criativa é capaz de processar as informações que dispõe, por meio de dados sensoriais que são acessíveis a todos os indivíduos. Ela percebe intuitivamente as possibilidades que lhe permitem transformar princípios em uma modalidade cognitiva responsável pelo pensamento, pelo raciocínio e por um complexo funcionamento mental. (SALES, 2018, p. 5).

Os contos de fadas têm uma singularidade que os fazem diferentes das demais histórias e não é o fato de possuir duendes ou fadas atrapalhadas que fazem de um conto qualquer um conto de fadas. Por isso Abramovich (2006, p. 121) declara que a "a magia não está no fato de haver uma fada já anunciada no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas".

Os contos de fadas abrem a possibilidade de a criança perceber que a madrasta (a bruxa) que tem em casa é melhor que a bruxa (madrasta) do conto que lê e essa sensação fortalecem seus sentimentos dando-lhe valores que a sustentam. A satisfação fantasiada fornece combustível para a esperança de dias melhores, embora essas esperanças sejam limitadas e provisórias elas dão mecanismos compensatórios importantes para paz familiar. (BETTELHEIN, 2008, p. 161).

Considera-se assim, importante compreender a maneira como a criança pensa para então, trabalhar em direção à construção de seu conhecimento, utilizando objetos sócio-culturais como a Literatura Infantil para que ela possa decifrar esses objetos, usufruindo deles e reconstruindo seus pensamentos.

Piaget observou que, ao avaliar a gravidade das ações praticadas pelos personagens

das histórias por ele contadas, a criança no estágio moral leva em consideração as intenções de quem age e não mais apenas as conseqüências de sua ação. (BARROS, 2009, p. 180).

Conforme Bettelheim (2008) Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (apud SALES, 2018, p. 8).

Os contos de fadas estão envoltos no ambiente necessário para que a criança perceba que não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia. Por isso eles mantêm uma estrutura fixa: parte de um problema que está ligado à realidade vivida pelo personagem (penúria, carência afetiva, conflitos familiares) algo que causa um desequilíbrio ao clima de tranqüilidade com que se iniciou a narrativa. Em seguida, o desenvolvimento da história caminha em busca de uma solução, ainda no plano da fantasia, e nesse momento entram em cena elementos mágicos: anões, bruxas, magos, duendes e fadas que ou auxiliam ou atrapalham o desenrolar. (ABRAMOVICH, 2006, p. 121)

Os contos para Bettelheim (2008, p. 161) também mostram para criança que não é necessário suprimir a fantasia, ainda que sejam fantasias de vinganças dos pais. Quando está em seus momentos mais lúcidos, suas ideias de vingança são reconhecidas como injustas, pois seus pais lhes fornecem carinho, abrigo, proteção.

Se a criança se permite viver por meio dos contos de fadas as fantasias repreensíveis contra os pais ela não teme a retaliação e nem viver sentimentos considerados imorais. Por isso, por tantos séculos a ideia dos contos de fadas continua a manter um canal aberto para a criança vivenciar sentimentos que não consegue ou não pode expressar.

Nos contos de fadas, acontece uma mistura de fantasia ilógica e de lógica na realidade assim como acontece na vida e na essência familiar. Demonstra que, da mesma forma, também na família há múltiplas maneiras de interação que, estão continuamente ocorrendo, por vezes de forma simultânea. Elas podem ser desencadeadas pela forma como os pais se relacionam, ou pela maneira como tratam seus filhos, e dependem do aspecto de modernização vivido pelos membros da família. (ABRAMOVICH, 2006, p. 58).

Acredita-se que a criança entende que a história de contos de fadas garante a ela que um dia poderá construir seu reino, sua própria vida por meio da qual irá necessitar de toda força de sua personalidade, um momento em que seus conflitos estarão se resolvendo. Nesse seu reino poderá viver e agir sabiamente, conseguindo como os heróis que conheceu nos contos de fadas construírem sua maturidade.

Abramovich (2006) ressalta que ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Pode se sentir inquietado,

cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião. E isso não sendo feito uma vez ao ano, mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente o que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e apenas repetitivo.

Conforme Bettelheim (2008) Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.

Chauí (1991) afirma que os contos de fadas, tais como os conhecemos, são resultado de muitas elaborações na sociedade européia, fixados nos séculos XVIII e XIX, carregando as concepções desses séculos sobre a sexualidade (e sobre outras coisas também).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que por meio da contação de histórias consigam-se desenvolver o aprendizado infantil. O embasamento teórico é muito importante para que se corram menos riscos em cobrar habilidades que as crianças ainda não possuem e de provocar frustrações que afetem o desenvolvimento e a autoestima das mesmas.

Torna-se consenso entre os educadores e a sociedade em geral, que a escola na atualidade não deve ter apenas o papel de educar no sentido estreito da palavra, mas sim de formar cidadãos críticos e capazes de construir uma sociedade mais humana e igualitária.

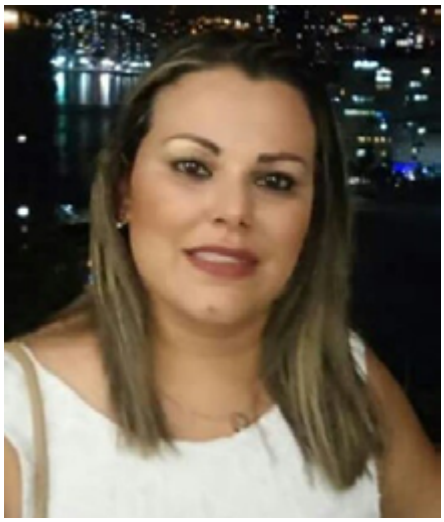
As inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade e consequentemente na estrutura de organização familiar exigem um papel mais atuante da escola na vida de cada criança, pois na maioria das vezes é a escola responsável pela transmissão do conhecimento e de valores fundamentais na definição do caráter do individuo, que ali vive boa parte da sua vida e constrói vínculos afetivos e de amizade que muitas vezes não encontra no interior do seu lar.

Os contos têm o poder de tocar profundamente as crianças, no seu desenvolvimento. No momento que a criança passa a ter contato com os contos de fadas inicia-se um processo de construção do “eu”, assim os contos despertam a fantasia e a imaginação sendo possível com que a ela tenha seu processo de autovalorização, tornando consciência, por meio da fantasia e situações inconscientes.

Conclui-se que os contos de fadas e a contação de histórias são caminhos favoráveis para o bom desenvolvimento da criança.

Por este, ser um trabalho de análise documental, não se pretende dar por encerrada a discussão sobre a importância

dos contos de fada na formação das crianças, mas sim, criar possibilidades de ampliar o leque de debates e propor experimentos que venham a considerar os contos infantis como uma ferramenta pedagógica que deve ser utilizada pelos educadores no processo de alfabetização das crianças.



FABIANA CRISTINA CIRINO

Graduação em Letras pela Universidade paulista - UNIP (2008); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2014); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Infantil - Língua Portuguesa na EMEI Ana Machione Salles.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 2004.

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

AGUERROUND, I. Nova Escola - Revista do professor. Março/2004. p. 7.

AMORIM, L. C. Suplemento literário a ilha. n. 84, Ano 22, Março/2003.

ARIES, P. História social da infância e da família. São Paulo: Cortez, 2006.

BARROS, C. S. G. Psicologia e construtivismo. São Paulo: Ática, 2009.

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos contos de fadas. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

CHAUÍ, M. Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COMENIOS, J. A. Didática magna. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COELHO, N. N. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Manole, 2011.

COELHO, N. N. A literatura infantil. Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2010.

FULLAN, M e HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre; Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SALES, G. M. A importância da contação de histórias e dos contos de fadas na educação pré-escolar. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, ed. 07, v. 03, pp. 5-18, Julho de 2018. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contos-de-fadas#5>. Acesso em 24 out. 2018.

SALES, G. M. A Utilização de diversos gêneros discursivos na alfabetização. Artigo. Revista Acadêmica On line. v. II, n. 11, 2016. ISSN 2359-5787. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/a-utilizacao-de-diversos-generos-discursivos-na-alfabetizacao/>. Acesso em 24 out. 2018.

THURLER, M. G. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WIKIPEDIA. Portal: Literatura infantil/Introdução. 2013. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Portal:Literatura_infantil/Introdu%C3%A7%C3%A3o>.

Acesso em 24 out. 2018.

WIKIPEDIA. Portal: Literatura infantojuvenil. 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_infantojuvenil>. Acesso em 24 out. 2018.



A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

RESUMO: Este Trabalho tem o objetivo de mostrar a importância da avaliação dentro do processo de aprendizagem, elencando ainda alguns pontos importantes para que este processo seja realmente importante na vida dos educandos tendo um significado na proposta favorecendo a real aprendizagem da criança. Em decorrência da necessidade de avaliar a aprendizagem da criança, busca-se oferecer ao professor meios de compreender a real proposta da avaliação, transformando-a em mais um instrumento de busca de qualidade de ensino, modificando por completo a visão de que esta é feita para medir o aprendizado, ou punir o interlocutor da proposta educacional. Contudo, há a intenção de considerar a avaliação não como única medidora de conhecimento, mas como uma das ferramentas que permitam ilustrar e reorganizar o conteúdo ensinado.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa bibliográfica busca elucidar as dificuldades encontradas durante o processo de avaliação ocorrido dentro da proposta educacional considerando a necessidade de aperfeiçoar o processo, favorecendo a construção do conhecimento e desenvolvimento a criança de maneira correta e completa.

Procura-se expressar nesta pesquisa apresentar a necessidade de avaliar, considerando que fazemos isto por todo sempre, estamos sempre avaliando, gostos, sabores, preços, espaços, etc. a vida é um frequente avaliar, dentro da educação, avaliar também faz parte do dia a dia, devendo analisar seu real papel na vida de cada aluno.

O interesse pelo tema surgiu após observar as falhas dentro da proposta avaliativa das escolas, uma vez que se percebe a falta de compreensão da proposta contida neste instrumento pedagógico, desta forma este deveria ser o caminho para a correção de falhas no processo de aprendizagem da criança.

No decorrer desta pesquisa, busca-se levantar um conjunto de informações e orientações de como se dá o desenvolvimento da criança, a real necessidade de avaliar, com interesse de evolução do conhecimento a criança, elencando os tipos de avaliação que existem considerando sua importância para reorganizar o trabalho iniciado para que este seja assimilado adequadamente.

Essa proposta levará então os professores a refletir o porquê de se avaliar, seria a avaliação o caminho para desenvolver outras técnicas de aprendizagem transformando a educação, favorecendo ao educando de maneira que este goste de aprender e se disponha a dividir seu conhecimento com os demais colegas.

O objetivo deste trabalho é, então, entender como a avaliação pode ser realizada de maneira diversa, desta forma seu resultado traga mais do que notas, considerando que sua proposta possa construir novos significados para os conteúdos auxiliando as disciplinas para a busca do desenvolvimento da curiosidade do aluno, transformando a educação, levando-a para além da escola, fazendo-a presente e significativa na vida do aluno.

Para responder à pergunta de pesquisa, a presente pesquisa se organizou em torno de três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o desenvolvimento da criança, e a forma como se dá sua aprendizagem. Em seguida, no segundo capitulo descreveremos o que vem a ser avaliação e sua importância na vida do educando. No terceiro capítulo, serão apresentadas as diversas formas de avaliação e como estas podem ser utilizadas para otimizar a proposta educacional.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

A criança desde que nasce aprende conceitos da mesma forma que brinca, pois, ao entrar em contato com o mundo ela assimila o movimento e as informações recebidas por meio das ações repetitivas que realiza, este processo desenvolve a

concentração e atenção da criança para descobrir o que poderá aparecer por trás de um pano levando a reconhecer a pessoa que se aproxima, as cores mesmo sem nomeá-las, as formas, imitação, etc. Todos os conceitos que fazem parte do desenvolvimento.

Para ensinar uma criança a ler e escrever o processo consiste mais ou menos no mesmo caminho, é necessário realizar repetitivas ações para que se assimile o que se quer ensinar, completando assim o processo de alfabetização.

Ao registrar as situações que a criança vê de maneira esporádica ou diariamente observando o que a coloca em contato com o mundo estamos auxiliando em sua formação, podendo trabalhar por meio dos estímulos percebidos e do grau de ludicidade estabelecido, que propiciamos às crianças seu desenvolvimento integral.

Os procedimentos utilizados para realizar atividades propostas, a busca de soluções e as regras criadas, acabam se tornando meios eficientes de resolver problemas, permitindo a evolução individual de cada um.

Portanto, dentro da prática educacional quando se fala em registro pensa-se em movimento, brincadeira, e a experiência corporal, estão nos referindo ao aspecto da psicomotricidade da criança, fator definitivamente importante para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização. Dentro de cada prática, existe um saber fazer que se encontre em constante mudança e que favorece o acesso à construção de novos conhecimentos.

Este fator é de grande importância na formação do indivíduo, a fim de relacionar ao meio físico trabalhando todos os componentes de ordem artística, psíquica e motora.

As situações registradas e criadas a transporta do real para o imaginário e vice-versa, contornando conflitos existentes, eliminando-os no ato de brincar, e por sua vez interpretar, uma vez que arte e brincadeira se misturam, sendo estas utilizadas também no processo de escrita.

O conhecimento do corpo e as técnicas envolvem a reprodução dos exercícios aguçam o pensamento operativo, que incentivam o indivíduo a utilizar-se do raciocínio lógico dedutivo, construindo por meio das ações simbólicas e operativas sua inteligência, Piaget apud Friedmann (1996), define o desenvolvimento da inteligência em quatro estágios, sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, necessitando valorizar a forma adequada de transmitir o conhecimento para a criança.

É preciso, portanto, adequar o grau de dificuldade das atividades ao grau de complexidade que se quer alcançar, para que a criança em formação consiga assimilar as atividades e resolver os problemas de acordo com que estes venham aparecendo. É preciso oferecer-lhes caminhos para que realizem esta construção.

O trabalho baseado no registro possibilita a criança, desenvolver-se por completo, aprendendo todos os fatores necessários, revivendo o processo da brincadeira, repetindo os exercícios desenvolvendo a atenção. Na educação artística é possível trabalhar e desenvolver atividades que auxiliam o

movimento e trabalham a perceptividade, o sensorial e o sistema nervoso central facilitando o desenvolvimento da linguagem e da escrita do indivíduo.

Ao registrarmos o desenvolvimento e o dia a dia da criança estamos criando a possibilidade de abrir uma janela para seu emocional, já que na infância encontra-se o período possível da fantasia, é, portanto, neste período que a criança necessita ter contato com as diferentes formas de atividades, jogos e brincadeiras, para que estas experiências são apropriadas para o desenvolvimento e precisam ser proporcionadas, visto que a imaginação infantil é caracterizada por seu campo fértil.

Por meio deste registro tem se expressas suas dificuldades, observamos em que a criança se apoia para buscar o prazer no ato realizado como também expressar um possível o problema emocional que esteja vivenciando, uma vez que não consegue falar sobre o mesmo.

O ato de unir registro e experiência oferece novas ideias que influenciam comportamentos posteriores, recebendo vários significados já que estas se tornam uma ação voluntária, que satisfaz o ego estimulando o desenvolvimento do indivíduo, trazendo-lhe várias contribuições em relação aos seus aspectos corporais, morais, sociais, oportunizando o desenvolvimento de ideias, imaginação e comportamento individual por meio da vivência de cada um.

O registro está então ligado diretamente com o meio cultural ao que a pessoa está inclusa, visto que a mesma recebe influências da cultura existente e está se manifesta em diferentes épocas, e estas ampliam o conhecimento fônico do indivíduo favorecendo a fala e o pensamento lógico de cada ser.

Ao falar de desenvolvimento, Vygotsky (1962) deixa claro que a criança ao brincar está aprendendo, porque é ao brincar que ela se transporta para além do seu comportamento habitual, vivenciando todas as experiências. Observamos então tal ação dentro da proposta de registro dando ao professor uma gama de caminhos que permitam desenvolver ações que contribuam com o crescimento da criança, por meio de atividades que lhe são significativas.

Ao passo que se registra as atitudes da criança e o seu dia a dia, estamos observando como está se apropria de elementos da realidade que está vivenciando, dando-lhe novos significados, dando total caráter educativo as atividades.

Por todas estas qualidades, o registro recebe várias concepções, dentre elas a de ser um conjunto de procedimentos que oferece atividades que atribuem novos significados ao ensino, transformando-se em facilitador da construção do processo de aprendizagem favorecendo as ideias utilizadas na vida cotidiana.

Dispor desta cultura tão rica de referências, que permitem construir e interpretar por meio do aprender; não dispor destas referências é não desenvolver. Esta se torna uma questão de interpretação, oferece referências corretas para esta interpretação.

Numa visão Piagetiana, observar que o conhecimento é construído durante as integrações do sujeito com o mundo é

de suma importância. Friedmann (1996) destaca em seus estudos que Piaget partiu da observação de como o indivíduo constrói o seu conhecimento, ao papel ativo do sujeito, em que este mantém contato com o meio e internaliza os conhecimentos construídos, tornando-se ativo no processo.

Kishimoto, (2002) complementa esta ideia apontando em seus estudos que Piaget indicava que cada ato de inteligência era definido pelo equilíbrio de duas tendências: a acomodação e a assimilação.

Assim sendo o registro, é definido como a expressão de uma fase de diferenciação progressiva. Este é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio para o pensamento operatório.

Assim ela representa o mundo da criança, utilizando-se dos seus símbolos para buscar a realidade, sendo esta a melhor maneira de realizar intervenções preventivas quanto aos problemas de aprendizagem, visto que neste período a criança está aberta a buscar soluções para problemas que aparentemente não entende ou não aceitas.

Aqui é possível reviver o passado, resolve seus conflitos, evitando levá-los para o resto do seu processo de formação. Inicialmente o registro faz parte de um processo de informação em que utilizando-se dos símbolos a criança ultrapassa a simples manipulação e assimila a realidade externa do seu Eu, passando a fazer distorções e transposições.

Para os Vygotsknianos, é uma conduta que imita a ação. Desta forma, pesquisadores russos entenderam que a atividade de registro é uma atividade simbólica que aparece para transformar o ato lúdico em algo significativo. Nestes casos o valor social é importante, e mostra que a criança cria situações e passa a imitar elementos que no contexto fazem parte de sua cultura.

O registro sobre a criança é, portanto, um misto de ação e observação e avaliação. Este estudo observa ainda que existem dois elementos importantes o fazer e o assimilar. Segundo Vygotsky (1998), à medida que as crianças se desenvolvem, ocorrem modificações no seu sistema cognitivo. Assim a situação na qual anteriormente predominavam regras não explícitas, com o desenvolvimento da criança passa às explícitas em situações imaginárias.

Deixando claro, portanto, que as atividades predominantemente para o desenvolvimento dos seus primeiros anos de vida, o que criam uma zona proximal na criança.

O papel do registro para o professor no processo é, portanto muito importante, já que é ele que cria o espaço propício à criança, disponibilizando materiais participando como mediador da construção do conhecimento, favorecendo o aparecimento de atividades artísticas como processo pedagógico na escola.

É impossível falar da criança, do seu desenvolvimento, movimento, psicomotricidade, sem relacioná-la a educação infantil, já que é na educação infantil que este aprendizado se faz mais presente e eficiente. Obtém assim um papel importante nas áreas de desenvolvimento da criança, visto que é realizando estas atividades que a criança começa a ser introduzida no universo

social.

Sendo assim, este tem um papel especial e uma característica marcante no desenvolvimento da criança, já que esta dedica maior tempo a ele, e por seu intermédio que libera e canaliza suas energias, tendo o poder de transformar uma realidade difícil, proporcionando-lhes condições de liberar fantasias. Sendo fundamental para despertar o interesse das crianças, porque conforme estas vão criando e desenhando, elas vão se conhecendo melhor e construindo interiormente seu mundo.

Este processo favorece a construção do conhecimento. Exercê-lo é permitir à criança a oportunidade de utilizar seu equipamento sensório motor, visto que o corpo é acionado juntamente com o pensamento e ao passo que estes são estimulados, por meio dos desafios apresentados, este se utiliza de suas habilidades operatórias para desenvolver sua observação, identificação, observação, comparação, análise, desenvolvendo suas habilidades e autoconfiança.

O registro, portanto, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, na medida em que o trabalho estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar as novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, oferecendo ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

É fundamental que por meio da sua criação a criança descubra as respostas por si mesmas por meio de situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar os conhecimentos que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, porque estas servem como diagnóstico do que elas conhecem, e dizem respeito tanto ao meio físico como social o qual o indivíduo se insere.

A escola resgata seus conhecimentos, possibilitando as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos, descobridores, e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento.

A aprendizagem, no entanto, depende da motivação de interesse dispensado pela criança. Esses são aspectos importantes para que as crianças sejam introduzidas na atividade realizada, sentindo-se segura para realizá-la.

A AVALIAÇÃO DENTRO DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

A Política Educacional busca hoje assegurar a criança, o direito a escola de qualidade dando-lhe a garantia de acesso, participação aprendizagem e continuidade em todos os níveis de ensino em escolas regulares.

Oferecendo a estes alunos a transversalidade do ensino desde a educação Infantil até o ensino Superior, dando-lhe atendimento educacional especializado, a formação continuada do professor para o atendimento especializado adequado de todos os alunos.

A partir deste pressuposto, observa-se que o registro passa a ter um foco muito

mais amplo de atuação, considerando que registrar é muito mais que simples socializar, registrar é valorizar todo o potencial do indivíduo sendo este deficiente ou não, valorizando toda a dimensão pedagógica existente na inclusão.

O papel do professor diante do registro é observar o que o diferente tem de melhor considerando as potencialidades da criança, tendo consciência de que todos podem aprender.

A concepção observada diante da criança que a detém, é que vai determinar seu desenvolvimento e relações com o meio, devendo considerar que para que seu desenvolvimento tenha sucesso, necessitamos garantir uma abordagem educacional centrada nas pessoas, no meio ou em seus determinantes sociais. Dentro da perspectiva da educação que se propõe é necessário ainda considerar os determinantes de dificuldade que se observa.

Desta forma é possível conhecer a criança favorecendo sua adaptação ao meio, modificando o foco para que não se observe a diferença e sim o que ocorre com ela dentro do meio.

Este se pode dizer um entrave do magistério, já que após vários anos trabalhados, o profissional apega-se ao visual, não buscando modificações e reformulações de estratégias pedagógicas, o que atrapalha o trabalho pedagógico oferecido, uma vez que ao receber a criança, não busca conhecer seu potencial, apegando-se ao visual, fortalecendo o estigma da incapacidade, criando um desconhecimento que rotula a diversidade.

Assim, é necessário que o professor, reconstrua sua forma de visualizar e buscar as potencialidades de cada ser, reorganizando seus conteúdos e estratégias, para que se efetive o processo de ensino aprendizagem de forma a alcançar todas as crianças envolvidas, enfatizando as competências do aluno para que ele possa relacionar organizar os conteúdos dentro de sua vida, dando real significado a aprendizagem.

A participação do registro neste sentido é de extrema importância porque ela que sinalizará ao professor as respostas dadas diante da proposta e servirá como norteadora dos diversos caminhos que a proposta pedagógica oferecida pode vir a seguir.

A função do professor passa a ser muito mais do que transmissora de conhecimento, este passa a ter um papel social de garantir a criança, direitos e deveres que lhe permitam exercitar sua cidadania, não permitindo sua anulação como sujeito, orientando-o a defender-se buscando uma vida melhor para si e para os outros.

Esta garantia torna-se efetiva quando por meio da sensibilização do grupo de alunos, o professor consiga garantir a convivência baseada na solidariedade e no respeito às diferenças, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Nesta relação entre professor e aluno, encontra-se também o desafio da mudança de olhar, favorecendo a visualização da capacidade de poder fazer da criança, para daí realizar as adaptações e orientações necessárias para que a proposta educacional seja realmente efetiva.

E este saber olhar que pode modificar

a estrutura da equipe escolar e a estrutura familiar, modificando a forma de conceber a deficiência, entendendo-a não como um defeito, mas como uma particularidade, que garante a criança a sua individualidade, tornando-a única e especial independente da dificuldade que acomete seu desenvolvimento, favorecendo suas habilidades, construindo uma sociedade justa e igualitária.

Para alcançar este objetivo da escola é preciso refletir sobre as concepções de se fazer educação, considerando que tais concepções devem ser modificadas de acordo com as necessidades do grupo a ser atendido, não podendo ser o processo educacional, visualizado com uma proposta reciclável, considerando que todos os anos a turma atendida se renova, tendo de ser reinventada a forma de ensinar todos os anos, neste contexto, começa-se a respeitar a individualidade e entende-se que a diferença está presente em todo o processo de aprendizagem do aluno, tendo ele deficiência ou não.

Assim a escola leva de fato a uma reflexão do saber fazer, e de como fazer, observando as limitações, mas favorecendo a busca de caminhos que permitam o sucesso do processo inclusivo, melhorando o serviço oferecido por meio do aprimoramento das práticas oferecidas favorecendo o aprendizado para todos.

Tal perspectiva é alcançada quando se garante o acesso e a permanência de alunos, registrando seu dia a dia em ambiente escolar, oferecendo como eixo norteador tempo e condição para que todos possam dentro de suas limitações aprenderem, por meio de suporte educacional especializado para alunos e professores envolvidos na proposta.

Desenvolvendo assim uma nova forma de fazer educação por meio do aprendizado cooperativo dando ênfase ao diálogo e a solidariedade, garantindo a formação permanente do professor para que se obtenham bons resultados, dentro da proposta. Todas estas propostas são possíveis quando se favorece a construção de uma Proposta Política Pedagógica que atenda estas necessidades, alcançando o desenvolvimento de todos os alunos e suas diferenças.

É preciso então segundo Oliveira (2002), visualizar que a função do professor baseia - se em apoio também para a aprendizagem dos alunos com deficiência, garantindo dentro da sua formação espaço para a reflexão e o debate sobre a transformação pedagógica, modificando sua maneira de fazer educação.

A solução está então, na transformação do todo, reconstruindo não só a escola como todos os envolvidos nela, reformulando concepções, modificando ideias vê criando uma nova perspectiva de fazer educação, para que realmente se mude a realidade que temos.

Esta reconstrução passa por uma perspectiva afetiva, social, mas também estrutural, considerando o papel da escola importante e essencial para a contribuição da formação da criança, ela será então norteadora de ações e informações que contribuam para seu desenvolvimento.

O registro deve visualizar a escola, o

espaço confiável para colocar suas dúvidas, anseios e dificuldades, compreendendo a proposta apresentada por esta, observando que seu papel é cuidar e educar a criança, independente de seu clero, dificuldade ou diferença, considerando todas as potencialidades e trabalhando todas as habilidades disponíveis.

Esta nova forma de conceber a educação é que contribuirá para que a educação e o processo nela contido sejam realmente efetivos, desmistificando a incapacidade existente diante da boa escola e de seu fazer de qualidade.

A avaliação ou mediação por meio do registro vem para definir quais são os métodos operacionais que o professor deverá utilizar para alcançar os objetivos propostos do letramento, servindo como um instrumento norteador dos métodos que devem ser seguidos pelo professor.

Desta forma é necessário trabalhar com várias opções de modelos avaliativos, uma vez que no ensino fundamental, isto é feito na maioria das vezes por meio do processo de leitura e escrita, o que muitas vezes não identifica nem qualifica necessariamente o saber do aluno, seguindo assim os critérios escolares.

Entende-se então que é necessário, modificar a maneira de se avaliar, visando à necessidade de modificar as formas de ensino, uma vez que esta é diagnóstica, procurando demonstrar o quanto se sabe e o que se sabe de alguma coisa, favorecendo os caminhos de aprendizagem até esgotarem-se as opções de aprendizagem do assunto proposto favorecendo a construção do saber.

Visualizando desta forma a maneira de avaliar transforma-se em um instrumento de mediação, indispensável para a conclusão da série que se está qualificando a educação formal.

Muda-se assim a maneira de ver a avaliação de punitiva para qualificadora, oferecendo ao letramento o real valor e significado deste na vida do aluno, aprende-se realmente, não se tem medo de mostrar as falhas, já que a ideia não é punir e sim mediar, dando valor social ao letramento.

Para tanto, é preciso modificar a maneira de ver o letramento, entendendo para que este sirva e como deve ser apolítica organizadora deste processo de ensinar.

A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO PARA O APRENDIZADO DOS ALUNOS

Devido a uma falha, o registro na escola está fica em segundo ou terceiro plano, visto que o educador em sala de aula se preocupa primeiro com o planejamento, depois com os objetivos a ser seguido o que demanda muito tempo, considerando as matérias principais, português e Matemática mais importantes, diminuindo ou atrapalhando assim o momento de fazer registro.

Muitos professores ainda não se utilizam deste espaço, pois, necessitam que as escolas que de certa forma tem o papel de ajudar os pais a educá-los uma vez que os mesmos estão fora em busca do sustento da família não tem interesse de participar de grande quantidade de atividades extracurriculares

impedindo o contato com diversos saberes.

Diante desta realidade, muitas observações das crianças são realizadas somente na classe, desta forma este ambiente apesar de ser extremamente importante para auxiliar o desenvolvimento e na troca de experiências entre adultos e crianças, muitas vezes não está preparado para a realização de muitas atividades que transmitam informações.

Desta maneira, a nova forma de trabalhar os jogos dramáticos e os jogos de ficção possibilita a expressão autentica do grupo. As interações grupais funcionam como microcosmos, nos quais podemos captar seus medos, ansiedades e condições, sendo necessária a observação minuciosa destes fatores, estando estas expressas em registros facilitam consideravelmente o olhar do professor.

O registro então assume dois papéis importantíssimos no desenvolvimento do indivíduo, o primeiro de termômetro que mede o problema existente no grupo; E trabalhando-se em grupo é possível corrigir os problemas criados. Quando a criança está motivada a participar do processo ensino-aprendizagem, ela se concentra mais e melhor, não apresentando problemas de disciplina tornando-se participativa, e concentrando suas energias nas situações de aprendizagem. (Kishimoto, 1996).

Neste momento, o papel do registro do professor é importantíssimo nas atividades de integração com outras disciplinas como fator fundamental para aprender. Além de motivador o professor tem papel importante de orientador, uma vez que é orientando e ensinando que as crianças verificaram suas habilidades, capacidades e atividades que transmitam seus pensamentos.

Segundo o RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantis), "A organização de situações de aprendizagem orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem diversos conhecimentos. Essas aprendizagens não devem estar baseadas apenas na proposta dos professores, mas, essencialmente na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento". (RCNEI, 1998, p. 13).

Valendo-se destes pontos a criança desenvolve a imaginação podendo não só resolver problemas e situações, mas por meio da criatividade encontra várias maneiras de resolvê-las ampliando suas habilidades conceituais.

O registro entre outras funções tem como prioridade, ajudar aos alunos a desenvolver suas habilidades como, permitir que a criança tome consciência de seu espaço, de cores, formas, senso de consciência, corpo etc.

Ao perceber seu próprio desenvolvimento físico, a criança reconhece seu corpo como veículo de informação e comunicação com o meio físico e humano desenvolvendo-as psico e motoramente, coordenando seu equilíbrio lateralidade e movimentos, associado ao respeito pelo espaço do outro favorecendo seu senso espacial.

O registrar então se apresenta atreladas a uma rica gama de movimentos, permite o desenvolvimento do aluno como um todo, sem que ele perceba, sendo realizadas as

atividades de formas descontraídas.

A função deste é então cultural e, portanto, favorecer a interação dela com o mundo, ajudando a se sentir bem com o meio social, promovendo condições para que ocorra um convívio social agradável desenvolvendo suas habilidades sociais, levando a criança a compreender a necessidade de cooperação com seus pares, desenvolvendo atividades de independência.

Este ainda auxilia a também no desenvolvimento intelectual das crianças, facilitando à fonética, e o entendimento da história, oferecendo a formação crítica do indivíduo, despertando a curiosidade da busca do novo, favorecendo o reconhecimento das diversas coisas existentes no mundo: pessoas, animais, objetos, países, etc., contribuindo ainda no desenvolvimento das crianças em relação à resolução de problemas, sequencial, memorização e raciocínio lógico, além de favorecer lhes a aquisição de uma postura consciente.

Ao registrar então estamos contribuindo, portanto, para que este desenvolvimento seja efetivo e significativo servindo com apoio didático pedagógico valorizando a cultura infantil que faz parte de um diferente repertório de aprendizagem. O contato com este material registrado amplia e favorece a apropriação de formas de ensinar cada vez mais complexas e efetivas configurando a construção de novas didáticas.

Para valorizar o trabalho com os registros é preciso então, observar como as crianças se expressam, e o modo como estas o fazem, e como estas ocupam lugar em suas vidas. Esta valorização é facilmente realizada por meio das expressões visualizadas no desenvolvimento infantil oferecidas graças ao vasto repertório de atividades, oferecendo inteirações diversas para que as crianças possam no decorrer de tais inteirações entrarem em contato com as mais diversas linguagens, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades.

AÇÕES EDUCACIONAIS FAVORECIDAS PELA AVALIAÇÃO

Para facilitar o aprendizado da leitura e escrita, o indivíduo necessita visualizar-se participante do processo de alfabetização, e de forma que este faça parte de sua vida de maneira agradável, para o educador, nada melhor do utilizar-se de meios que fazem parte do cotidiano diário do aluno, portanto, nada mais eficaz do que se disponibilizar do registro para desenvolver o processo de alfabetização, tendo em vista que o indivíduo se desenvolve desde que nasce.

É preciso pensar sobre o desenvolvimento da criança de maneira significativa avaliando como a mesma representa graficamente a linguagem. Algumas situações favorecem esta análise sobre a forma que se escreve e se fala. Diversas atividades favorecem esta análise tanto na qualidade como na quantidade de segmentos ligados ao pensar e ao falar.

Algumas situações que permitem privilegiar este processo de aprendizagem e alfabetização de forma completa é o registro, já que no decorrer deste, o professor

consegue desenvolver todas as habilidades da criança de maneira completa.

O conhecimento de registros que favoreçam o conhecimento do corpo e as técnicas envolve a reprodução do exercício aguçam o pensamento operativo, que incentivam o indivíduo a utilizar-se do raciocínio lógico dedutivo, construindo por meio das ações simbólicas e operativas sua inteligência, Piaget apud Friedman (1996), define o desenvolvimento da inteligência em quatro estágios, sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, necessitando valorizar a forma adequada de transmitir o conhecimento para a criança.

Freire (1989) refere-se à inteligência como um misto de atividades mentais e corporais, contribuindo para a formação do pensamento. Os trabalhos de registrar tais experiências possibilitam visualizar a criança, por completo, observando todos os fatores necessários, revivendo o processo, repetindo os exercícios desenvolvendo a atenção.

Porém, ao incluir as avaliações nas práticas pedagógicas, é preciso ter em mente, que se alcance o ideal estabelecido, mediando o processo educativo e a necessidade das crianças. Nos primeiros anos de escolaridade, a criança sente necessidade de movimento, e as propostas do jogo como meio pedagógico, oferece a elas experiências novas e que entusiasmam, facilitando o processo de construção da aprendizagem, aprende-se com prazer e de forma eficiente.

O papel do professor no processo é, portanto muito importante, já que é ele que cria o espaço propício à criança, disponibilizando materiais participando como mediador da construção do conhecimento, favorecendo o aparecimento do jogo como processo pedagógico na escola.

Alguns pedagogos acreditam ser importante a utilização de atividades cognitivas de participação para o desenvolvimento, já que o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isto acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos de ação.

O registro, portanto, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, na medida em que o jogo estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar as novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, oferecendo ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

É fundamental que o professor descubra as respostas por meio de situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar os saberes que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, visto que estas servem como diagnóstico do que elas conhecem, e dizem respeito tanto ao meio físico como social o qual o indivíduo se insere.

A aprendizagem, no entanto, depende da motivação de interesse dispensado pela criança. Esses são aspectos importantes para que as crianças sejam introduzidas na atividade realizada, sentindo-se segura para realizá-la.

Registrar é então, outro caminho para corrigir as dificuldades de aprendizagem,

permitindo que por vezes o aluno se ouça o que lhe foi registrado, ampliando assim sua visão de mundo, estimulando seu desejo de prosseguir a aprendizagem, sendo também um excelente mecanismo para que este se perceba participante, possibilitando a construção de outros saberes.

Durante muitos anos a leitura oral, devido a sua importância foi considerada de suma importância para o desenvolvimento e a avaliação do indivíduo, desenvolvendo a articulação do som, e favorecendo a percepção das falhas.

Em seguida devem-se relampejar as etapas que se quer alcançar com os alunos, atendo-se ao fato deste "não ser fracionado", não vir aos pedaços, já que o conhecimento se constrói de forma completa, Interdisciplinando leitura, escrita e produções (Garcia, 2001 pag. 27).

O trabalho de registro torna-se mais interessante por meio do acesso oferecido a tal recurso dando significado para o que realmente se quer alcançar, para que a criança perceba a sua importância construindo um processo de alfabetização significativa.

O professor deve realizar diversos registros, criando momentos de compartilhar estes com seus alunos, e conforme se avança às idades escolares, permitindo que o aluno se sinta integrado ao processo, incentivando-o a ter o desenvolvimento do senso crítico de cada indivíduo desenvolvendo o processo efetivo por meio do letramento.

Desta forma o professor está contribuindo para a construção efetiva da alfabetização favorecendo que o universo criado permita suprir as falhas que venham a ocorrer, habilitando a criança, futura leitora e escritora a desenvolver corretamente seus textos, favo recendo-lhe o aprendizado efetivo preparando-o para ler o mundo não somente os textos codificados durante as aulas ministradas pelo professor.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para compreender o processo de avaliação que estamos inclusas é preciso observar as mudanças que este passou durante os anos. A avaliação em meados do séc. XX apresentava-se inquiridora e punitiva, sendo utilizada somente para duas funções- punir e medir ela usada para punir quando de certa maneira o professor necessitava manter a ordem e organização da classe e necessitava de um artifício para tal, o que resultava em avaliações relâmpago, provas surpresa e baixo índice de aprendizagem.

Havia repreensão no objetivo da avaliação, e com esta buscava-se o controle. Com a mudança de educação, a mesma passou a ser diagnóstica, em que se buscava observar as dificuldades do aluno, contribuindo para a percepção da falha do processo de aprendizagem e na busca da construção do conhecimento.

Esta avaliação, porém, algumas vezes perdia o sentido, porque diagnosticava o problema, mas, o aluno continuava sendo mensurado ou não, pelos momentos avaliativos e não pelo seu todo. Observa-se que para avaliar temos de considerar o todo, não fracionando, a aprendizagem

e o desenvolvimento, considerando as habilidades específicas de cada um.

Avaliar transforma a educação, o conteúdo e o desenvolvimento do mesmo para a criança em ferramenta pedagógica e não em culpabilidade em não aprender.

No processo atual, esta deixa de ser inquiridora e passa a ser facilitador, o que qualifica o trabalho proposto.

É preciso então observar a avaliação como um caminho perceptivo da falha, e por meio das respostas alcançadas é preciso corrigir estas falhas, modificando sempre que necessário os métodos os desenvolvimentos e os objetivos reformulando a maneira de ensinar. Visualizar dessa forma o processo de avaliação é construir e reinventar o processo da educação em que estamos inseridos.

Freire já dizia que "educa-se quando se ensina e ensina-se quando se aprende" o que na avaliação acredita-se que significa para o professor perceber a falha, torna-se participante do processo e transformar-se para oferecer qualidade no desenvolvimento.

É por meio desta verificação que o professor conseguira repensar, readequar, reorganizar e relampejar seus objetivos, garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos.

Desta forma a avaliação faz parte de todo o processo educacional do aluno como norteadora dos caminhos que devemos seguir para alcançar tal qualidade. Ela está presente no início do repertório educacional do aluno com DI uma vez que esta indica quais são as possibilidades de aprender, capacidades e incapacidades, considerando sempre que todo ser humano sabe algo e é capaz de aprender, impedindo assim a rotulação.

É continua presente durante o processo que indica se aluno compreendeu ou não dentro de suas ações, respostas, estímulos e condutas, lembrando que o avaliar não deve ser somente escrito, é preciso estar atento (a) a todas as formas de manifesto do aluno, utilizando até materiais especiais para tanto.

E favorece o final do trabalho quando contribui para que o professor decida sobre como seguir com o acompanhante do aluno. É preciso considerar a avaliação extremamente necessária e organizadora do processo, porém, deve ser usada com o objetivo adequado e para o fim que se destina.

Observando a individualidade respeitando a diferença e desenvolvendo habilidades este é o caminho inicial para uma boa educação com qualidade, que garante a dialética das relações durante o contexto escolar.

As formas que são escolhidas as atividades de avaliação que são oferecidas as crianças, devem contribuir consideravelmente para a ampliação dos conhecimentos já assimilados pela criança, considerando a bagagem de conhecimento adquirido, observando que o aprendizado desta, é um processo continuo e abstrato, na qual ao realizar as atividades se estabelece a relação com o ambiente físico e sócio cultural.

Desta forma, as suas competências e habilidades se desenvolvem espontaneamente como qualquer outra habilidade, sem maiores traumas e problemas futuros, contribuindo para que se aprenda, por que se gosta de aprender.

O contato com as diversas formas de avaliação está sempre presente na vida das crianças, a assimilação dos conteúdos que serão envolvidos dentro destas é, portanto, crucial para que a criança entenda os diferentes códigos que a rodeiam, atribuindo significados a tais códigos.

Estes significados podem ser construídos por meio de atividades simples que são favorecidas pelo cotidiano infantil, como colecionar figurinhas, confeccionar livros, contando suas páginas, trabalhar com baralhos, dominós, observando o número dos calçados, dos telefones de casa, do número das roupas, do tamanho dos amigos, a ordem da fila, a brincadeira de casinha no faz de conta, quanto se produz um bolo, trabalhando com receitas, tudo isto coloca a criança em contato com a aprendizagem, contribuindo para a construção de conceito, tendo seu favorecimento, sem criar danos ao sistema psicológico da criança.

As atividades avaliativas propostas, portanto, podem estar ligadas a resolução de problemas simples que permitam as crianças comparar, juntar, somar, separar, utilizar grandezas, ou colher dados verbais e na verbais, estimulando o raciocínio e a busca do que lhe foi ensinado.

É papel do professor e de seus auxiliares, conhecer as dificuldades da criança, verificando seus interesses, respeitando sua faixa etária, estudando a causa dos seus problemas e organizando um trabalho que busque corrigir, ou pelo menos diminuir as dificuldades matemáticas apresentadas, buscando fornecer condições básicas para que o indivíduo possa desenvolver seu aprendizado de forma produtiva e feliz.

Estar atento à questão das diferentes habilidades que as atividades lúdicas promovidas podem minimizar as diferentes dificuldades e promover uma satisfação da criança pelo ambiente escolar especialmente para aprender matemática. Percebendo o que é possível fazer para desenvolver todos os sentidos da criança, auxiliando-a no desenvolvimento da linguagem, do afetivo, contribuindo para o sucesso do processo educacional no qual ela está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a importância da avaliação para a Educação favorece a mudança de olhar relacionado à didática utilizada, uma vez que esta leva o aluno a interagir com o conhecimento, buscando saídas, achando respostas, resolvendo problemas do seu cotidiano, facilitando seu convívio com a matéria a ser ensinada, desmistificando os pré-conceitos criados há tempos.

Esta mudança do olhar pedagógico aproxima à realidade do professor a realidade do aluno, encurtando a distância entre ambos, o que favorece a diferente leitura da expressão artística da criança estruturado um aprendizado significativo para toda a vida.

Os registros ainda são ricos em informações que podem ser utilizadas para buscar soluções de problemas pessoais das crianças que às vezes estão escondidos no seu interior e se põe a mostra em seus pequenos detalhes.

Como ferramenta pedagógica, é um

importante referencial, uma vez que fazendo parte do dia a dia, contribui e muito para seu desenvolvimento e o desenvolvimento de habilidades específicas que talvez sem seu referencial fosse dolorosa e até impossíveis de serem aprendidas favorecendo a criação de conceitos a de convívio em sociedade, contribuindo para que ela aprenda a lidar com suas frustrações, buscando soluções mais eficientes para resolvê-las, o que pedagogicamente falando refere-se a um grande passo na estruturação da criança em questão.

Entendemos que os registros são ricos em aspectos culturais, que são passados. As trocas mediadas pelo processo de ensinar arte dentro da cultura do grupo nos permitem ensinar e compreender melhor a realidade que nos cerca, contribuindo para a formação coletiva do indivíduo, por meio da exploração interna e externa do indivíduo, durante sua realização das atividades propostas.

Trabalhar a avaliação focando o eixo cultural em sala de aula hoje significa mais do que uma atividade pedagógica, significa oferecer a crianças a diversidade cultural com acesso a um mundo diversificado e com experiências novas, e com possíveis descobertas que possibilitam a construção de novos conhecimentos.

Concluímos, portanto, que por meio dos registros é possível otimizar o planejamento verificando o que está precisa aprender, desenvolver a fala, comunicar-se com o outro, e ao mesmo tempo em que aprende ela se movimenta, criando uma integração direta entre seu corpo, seus amigos e seu meio de forma completa e significativa.

O professor deve ser valorizar os registros e compreender que este está fazendo parte do aprendizado. Dentro da situação escolar, o registrar possibilita a construção de regras que permitem que a criança se comporte de forma diferenciada do que ela realmente é transformando o que é natural e permitindo que a criança entenda seus diversos papéis sociais, esta favorece então excelentes oportunidades o desenvolvimento.

Penso que entender a proposta do PEA é muito interessante, porém deve-se levar em conta que ao estarmos em sala, queremos pontos positivos que norteiem o nosso trabalho, favorecendo a construção de um processo ensino aprendizagem menos maçante para as crianças, bem como para nós, professoras.

Os registros das ocorrências contribuem para que ande para frente, considerando o ensino uma via de mão dupla permitindo-se voltar ao ponto que se falhou para constituir uma aprendizagem solida e significativa realmente.



FABIO VALIM DOS SANTOS

Graduação em Ciências Físicas e Biológicas e Matemática pela FEOB - Faculdade Octavio Bastos (1997); Mestre em Educação, Comunicação e Administração pela Faculdade São Marcos (2007); Coordenador Pedagógico - na EMEI Sena Madureira, Professor de Educação Básica - Matemática- na E E Domingos Quirino Ferreira.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Alfabetização Emocional – Novas Estratégias, Ed. Vozes, RJ, 1991.

CALEGARI, Luiz Carlos, Gladis Massini – Diante das Letras – Ed. Mercado das Letras - 2001.

ELLIS, Andrew W. Leitura, Escrita e Dislexia, Ed. Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília, Alfabetização em processo, Cortez, SP, 1998.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física, 4ª Edição, São Paulo: Ed. Scipione, 2001. FRIEDMANN. A. (org.) O Direito de Brincar: A Brinquedoteca. São Paulo: Escrita, 1996.

GALVÃO, I. Henri Walton. A concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GARCIA, Regina Leite, A formação da professora alfabetizadora- reflexões sobre a prática, Ed. Cortez, SP, 2001.

KISHIMOTO, T.M. O Jogo e a Educação Infantil, São Paulo: Pioneira, 1994.

OLIVEIRA, Z. De M. R. Educação Infantil, Muitos olhares. Ed. Cortez, SP. 2001.

OLIVEIRA, Z, DAVIS, C. Psicologia da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, J. PSYCHOLOGIE, E.T Pedagogie. Ed. Denoel – GOUNTHIER, PARIS, 1968.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

SMITH, Frank. Leitura Significativa – Ed. Armed – Porto Alegre, 1999.

SILVA, Ezequiel T. – Elementos de Pedagogia da Leitura – Ed Martins Fontes –

São Paulo 2002.

TEBEROSKY, Ana, Além da Alfabetização, Ed. Ática, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A GESTÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIAL E SUSTENTÁVEL

RESUMO: O referido trabalho versa sobre a gestão escolar democrática, como precursora da qualidade social da educação, contribuindo para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento sustentável. O objetivo é demonstrar, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, como a construção do Projeto Pedagógico (PP) da escola acontece e os benefícios que ele pode trazer para o espaço escolar. Dessa forma, foram analisadas a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros importantes documentos que estabelecem os rumos da educação brasileira. Já para a construção do arcabouço teórico destacam-se os seguintes autores: Libâneo (2004), Gadotti (2000), Vieira (2007), Veiga (2007). Espera-se contribuir para a discussão sobre a efetiva gestão democrática, envolvendo todos os elementos constitutivos da escola – pais, alunos, professores, funcionários, gestores, comunidade, governo – para aprimorar a educação básica no país, sobretudo promovendo as competências e habilidades dos alunos, para sua formação integral, o que inclui conceitos éticos basilares como a democracia, a cidadania, a civilidade, o respeito e a sustentabilidade.

Palavras-chave: Gestão escolar; Projeto Político Pedagógico; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Toda escola deve ter uma identidade. Esta deve ser bem definida, tanto para ela mesma, quanto para sua comunidade. Essa identidade deve ser formada por um conjunto de princípios e normas que orientem a escola em sua ação pedagógica cotidiana. O Projeto Político Pedagógico, também denominado apenas como Projeto Pedagógico (PP), é um instrumento de suma importância na consolidação dessa identidade. Isso porque ele vê a escola como um todo, não se limitando à sua dimensão pedagógica (GADOTTI, 2000).

Como ferramenta gerencial, o PP auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, transformando essas prioridades em metas educacionais. Ele também direciona as decisões para o alcance das metas de aprendizagem, servindo ainda para identificar os resultados atingidos, numa avaliação do próprio desempenho da escola. É preciso compreender que o PP é inteiramente diverso do planejamento pedagógico. Antes, ele atua como um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução desses planejamentos. Ao passo que o planejamento pedagógico tem uma atuação mais pontual, o PP traça diretrizes mais permanentes, que envolvem preceitos subjacentes à educação, relacionados à existência humana, à aquisição do conhecimento, a valores pessoais, morais e étnicos, a um direcionamento hierárquico (LIBÂNEO, 2004).

De acordo com Libâneo (2004), no cotidiano escolar, é inegável a grande influência que a escola exerce sobre todos os que dela participam. Porém, por outro lado, estes são, ao mesmo tempo, os construtores de sua história. Isso implica dizer que: aluno, professor, pedagogo, gestor, funcionário, pais, representantes da comunidade, todos contribuem de alguma forma para a construção coletiva da história da instituição. Nestes termos, a gestão democrática da escola consolida-se por meio de suas Instâncias Colegiadas: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e o Grêmio Estudantil. Estes mecanismos de participação legitimam o processo democrático. Para que ocorra a democratização dos processos de decisão é fundamental essa participação, especialmente na ação de planejar, executar e avaliar o Projeto Político Pedagógico. Os gestores, por sua vez, serão os sujeitos que oportunizarão a real concretização de projetos, propostas, planejamentos e de uma concepção de gestão democrático-participativa. Considera-se, portanto, que a organização e a gestão na escola passam pela ação competente e emancipatória da equipe.

A questão da constante mudança da realidade educacional precisa ser sempre considerada, mesmo que isso se mostre um desafio aos educadores. É preciso que a escola esteja sempre pronta a se adaptar à realidade vigente. A educação brasileira compõe-se de um complexo mosaico, com inúmeras diferenças regionais e culturais, ainda mais agravado pela gritante divergência entre o ensino público e privado. Apesar desse panorama, o PP deve sempre buscar coadunar os preceitos estabelecidos na LDB,

BNCC e outras normas, com o contexto social de cada escola. Por essa razão, ele se configura como um documento único.

É dever do gestor, independente se seu estabelecimento é público ou privado, lutar para tornar seu espaço educativo um ambiente verdadeiramente democrático, dando livre acesso a todas as pessoas, de qualquer etnia, religião, poder aquisitivo, com ou sem deficiência. Uma escola inclusiva, no sentido pleno da palavra. Para que a democracia se efetive no âmbito educacional, a construção do PP da escola deve ser fruto do diálogo, do debate e da participação de todos. Ele é o instrumento mais adequado para modificar de forma expressiva o espaço educacional e contribuir para a formação integral de indivíduos comprometidos com um futuro mais sustentável.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A Constituição de 1988 garante o acesso irrestrito à educação. Para isso, ela propõe um novo modelo de gestão, que preconiza a democratização. Essa gestão democrática necessita, para sua concretização, da participação de todos os que compõem – direta e indiretamente – o espaço escolar, e deve contemplar todos os aspectos educacionais, sejam eles políticos, pedagógicos ou administrativos.

Sobre a gestão democrática, Colombo (2004, p. 241) ressalta que:

Talvez este seja o ponto crucial da nova gestão escolar: valorizar e investir no capital humano, conferir autonomia e responsabilidade aos profissionais envolvidos e conferir autoridade ao líder que atue como organizador, articulador e mobilizador dos diversos processos que se desenvolvem na escola.

As palavras do autor indicam que para existir uma efetiva gestão democrática é preciso que se as ideias de todos os constituintes do processo educativo sejam valorizadas e consideradas igualitariamente. Portanto, formação, classe social ou qualquer outro critério segregador não tem relevância.

A gestão pedagógica trata do processo de ensino e aprendizagem, objetivo primordial da escola. Ela está relacionada com a parte administrativa, que envolve os processos burocráticos (documentos, recursos etc.) indispensáveis ao bom funcionamento da instituição. A preocupação é obter uma educação de qualidade, dentro da realidade da escola, e contribuir para a formação de cidadãos. É o que afirma Vieira (2007, p. 56):

[...] a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e Lei de Diretrizes e Bases.

Para a realização da gestão democrática, o gestor escolar precisa ter conhecimento dos aspectos políticos, pedagógicos e administrativos que envolvem este processo. Politicamente, ele deve atuar estimulando uma atuação coletiva e solidária. Apregoar a ética e a inclusão (não apenas integração)

como prática cotidiana por parte de seus professores, funcionários e alunos.

Por vezes existem problemas de comunicação acerca das responsabilidades de cada parte entre os integrantes da gestão educacional e os da gestão escolar. É verdade que muito pode, precisa e deve ser feito com o fito de aproximar essas duas esferas da gestão, mesmo porque sua finalidade última tem um norte comum – a educação como um "direito de todos", com o objetivo de promover o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", conforme definem a Constituição (Art. 205) e a LDB (Art. 2º).

Com isso, Vieira (2007) alerta para o fato de que, muitas vezes, a qualidade do ensino esbarra em entraves burocráticos e na dificuldade em reconhecer a competência de cada segmento que compõe a gestão, o que acaba comprometendo todo o processo. O gestor precisa, portanto, ter conhecimentos políticos e técnicos que facilitem sua lida diária, entendendo a complexidade que envolve a educação. Para mudar, a primeira coisa a ser feita é a tomada de consciência. O gestor deve estar preparado para as muitas dificuldades que surgirão no caminho e saber que o processo envolve todos os elementos constituintes da escola e, por essa razão, deverá considerar os sentimentos ali envolvidos.

Além disso, ele deve estar atento a tudo que acontece no interior da escola, a fim de identificar as falhas, tanto estruturais como comportamentais, e providenciar o devido reparo; focar-se nas potencialidades dos alunos e não em suas diferenças; incentivar seus professores à formação continuada, ou seja, uma aprendizagem contínua que os possibilite atender às diversidades escolares.

Por último, o educador precisa entender que tem um importante papel social. Ele pode, por intermédio da escola, viabilizar o surgimento de uma sociedade mais justa. Para isso, seu trabalho deve estar pautado em ações e não ficarem apenas no discurso. É preciso, então, que ele faça uma análise profunda de sua atuação no campo, reavalie valores e condutas e verifique seu real compromisso com a inclusão. Essa prática reflexiva o conduzirá à correção de erros passados e favorecerá o estabelecimento de novas metas, a serem conquistadas com planejamento e empenho.

A GESTÃO ESCOLAR E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

O Documento Referência da Conferência Nacional da Educação Básica - CONEB (2008, p. 7-9) estabeleceu as bases para a democratização da gestão, como instrumentos na construção da qualidade social da educação. De onde se destacam: transversalidade da educação especial na educação básica, a consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à educação infantil, favorecer a autonomia das escolas nas questões curriculares, a formação em serviço dos profissionais da educação, a busca da ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação profissional, transformação dos sistemas educacionais

em sistemas inclusivos que contemplem a diversidade, inclusão digital, a elaboração de um projeto político-pedagógico da escola que assegure um processo de ensino-aprendizagem significativo, o estímulo à formação de leitores e de mediadores e o reconhecimento das práticas culturais e sociais dos alunos e da comunidade local.

As propostas aprovadas durante a CONEB revelam os anseios dos educadores, ao longo das últimas décadas, com o objetivo de construir uma educação de qualidade. Essa luta precisa permanecer ativa porque, ainda que a legislação já determine algumas melhorias, muitas das leis existentes não são cumpridas, permanecendo apenas no papel. O trabalho deve ser contínuo e vivo, porque a própria escola é um organismo vivo, que pede constante avaliação e atualização. Portanto, ainda existem inúmeras ações a ser planejadas e executadas. Também ainda falta estabelecer em lei muitos aspectos pertinentes à melhoria das condições do trabalho docente no país.

A garantia de uma educação democrática necessita primordialmente de apoio do poder central para se concretizar. É preciso que haja uma efetiva articulação entre as esferas constitutivas da educação no país para garantir o atendimento às principais necessidades dos educadores, que ficam evidenciadas nas bases acima elencadas, tais como: educação inclusiva, políticas educacionais específicas para a educação infantil e de jovens e adultos, estímulo à formação de leitores etc.

RESPONSABILIDADE E CIDADANIA: O QUE DIZ A BNCC

Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz diretrizes para os currículos da Educação Básica no Brasil, orientando sobre quais os conhecimentos que todos os alunos do país devem aprender. Até 2020, as escolas deverão ter feito as adequações necessárias para atender à norma, formar seus professores e fazer a devida revisão do material didático e das matrizes de competências das avaliações.

Dentre as orientações trazidas pela BNCC sobre a concepção de educação a ser adotada, figura em seu capítulo introdutório uma lista de dez competências gerais, que intenta construir um consenso sobre que tipo de alunos serão formados para alcançar um Brasil melhor, mais democrático, sustentável, justo, equitativo e inclusivo. É dever da escola promover o desenvolvimento global de seus estudantes, contemplando todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Dessa forma, ao estabelecer essas competências gerais, a Base estabelece a responsabilidade da escola de, mediante sua prática cotidiana propiciar aos alunos experiências e vivências que os possibilitem desenvolver e adquirir conhecimentos, habilidades e valores, trazendo reflexo sobre suas atitudes e consciência sobre seu papel na sociedade. Pode-se afirmar que esta visão é interacionista, ao assumir a perspectiva da construção do conhecimento por meio da relação sujeito-objeto (PIAGET, 1977).

A competência dez trata sobre responsabilidade e cidadania: “Agir

pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (BRASIL, 2017, p. 10). Portanto cabe à escola favorecer em seus alunos um crescimento pessoal que os habilitem a ser cidadãos, incorporando direitos e responsabilidades, ao deixarem os interesses individuais para considerar o bem comum. A competência também tem relação com a capacidade de tomar decisões e o impacto que estas podem trazer para avida de cada um e de todos. Em suma, espera-se que os alunos alcancem uma postura ética, estejam preparados para exercer liderança e ajudarem na resolução de problemas do mundo real.

Contudo, a escola não pode apenas modificar seu currículo e esperar que seu corpo docente implemente as mudanças apenas em sala de aula. Toda a escola precisa abraçar a ideação desta competência. Implementar ações sustentáveis é um passo importante para, por meio do exemplo, demonstrar a alunado que pequenas atitudes podem trazer resultados surpreendentes e efetivos. Portanto, é importante que a gestão inclua em seu PP projetos e práticas que reflitam as competências gerais da Base, não apenas na interação professor-aluno, mas envolvendo todos aqueles que fazem a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

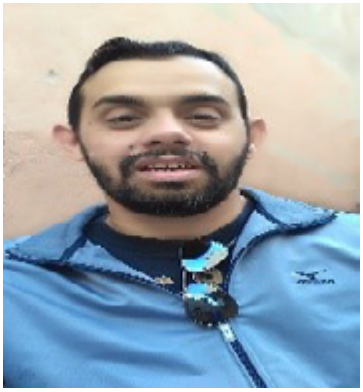
A gestão democrática da educação necessita ser validada pelos mecanismos legais e institucionais, mas, sobretudo, exige a participação social, que deve contribuir na tomada de decisões, no uso dos recursos e na definição de quais são as prioridades da escola, no planejamento e elaboração de políticas educacionais etc.

Uma Gestão democrática implica compreender a administração escolar como atividade que necessita do esforço coletivo para a efetivação de uma educação de qualidade. Essa compreensão, aliada ao entendimento do processo educacional como um processo de emancipação humana, é que devem orientar a elaboração do Projeto Pedagógico da escola. Também, é preciso que ele reflita a realidade social da comunidade que constitui a escola, precisando, para isso, que haja uma construção coletiva, viabilizada também pelo funcionamento do Conselho Escolar.

A política da universalização do ensino tem como uma de suas prioridades educacionais a democratização do ingresso e a permanência do aluno na escola, assim como a garantia da qualidade social da educação. Nesse contexto, o gestor deve buscar integrar objetivo, ação e resultado, compondo sua equipe com colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum de uma coletividade.

É patente a necessidade que a educação brasileira tem de profissionais engajados com a uma educação democrática, mas que não fique apenas no discurso. É preciso que os educadores busquem elevar a qualidade social da educação oferecida em suas instituições a partir de pequenas ações, dentre elas a construção de um PP que

reflita a realidade da escola, seus alunos, sua comunidade e considerem a questão da sustentabilidade. É preciso considerar e valorizar todas as vozes e buscar, mais que bons resultados nos índices educacionais, formar cidadãos, o quê, imprescindivelmente, envolve pensar nas próximas gerações e na melhoria das condições ambientais e sociais.



FÁBIO ROBERTO MANENTE DOS SANTOS

Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Educação Básica Nível II na Rede particular de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/ 2018/06/ BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), 2008, Brasília, DF. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/ conferencia/documentos/doc_ final.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

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

_____. Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Ministério da Educação. Brasília, MEC/SEESP, 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2018.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index. php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2018.

COLOMBO, Sonia Simões et al. Gestão Educacional: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GADOTTI, Moacir. O Projeto Político Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, Moacir al. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURENÇO, A. et al. Projeto Político: concepções e demandas de questões atuais. Revista PEC. Curitiba, v. 3, n. 1, jul. 2002 – jul. 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PIAGET, J. O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOUZA, Rinaldo Alves; CARNIELLI, Beatrice Laura. Os Efeitos do Projeto Político Pedagógico na Gestão Escolar - segundo a concepção dos alunos. Estudos em Avaliação Educacional, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e

Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 23 n.1 jan/ abr. 2007.



METODOLOGIA DE ENSINO PARA CRIANÇAS AUTISTAS COM O MÉTODO ABA (APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS)

RESUMO: Este artigo a respeito da Metodologia de ensino para crianças autistas com o método ABA (Applied Behavior Analysis) tem como objetivo conhecer os benefícios do método abordado e apontar sugestões de abordagens para os professores que se deparam com os obstáculos no processo de aprendizagem dos alunos com autismo. Tal pesquisa justifica-se pelo constante questionamento dos professores acerca da possibilidade de compreender os limites e possibilidades de alunos autistas e trabalhar o processo de construção do conhecimento de forma significativa e prazerosa. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de autores especialistas em Educação e Inclusão, sobretudo em Transtornos Globais do Desenvolvimento – autismo, como Martins (2009), Vasques (2008), Vygotsky (1998) e outros cujos estudos servirão de base para o desenvolvimento deste trabalho, além das intervenções de auxílio ao autista que apresenta o método ABA (Applied Behavior Analysis) a fim de responder ao questionamento: Como a Metodologia de ensino para crianças com autismo – ABA pode auxiliar o contexto escolar?

Palavras-chave: Autismo; Método; ABA.

INTRODUÇÃO

O ensino e desenvolvimento da aprendizagem de alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais, sobretudo aqueles que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento – autismo, tem gerado diversas discussões entre os educadores com o intuito de repensar as estratégias metodológicas para otimizar o processo de conhecimento e garantir que o aluno aprenda e se sinta acolhido.

O objetivo deste artigo a respeito da Metodologia de ensino para crianças autistas com o ABA (Applied Behavior Analysis) é conhecer os benefícios do método abordado e apontar sugestões de abordagens para os professores que se deparam com os obstáculos no processo de aprendizagem dos alunos com autismo.

Esta pesquisa justifica-se pelo constante questionamento dos professores acerca da possibilidade de compreender os limites e possibilidades de alunos autistas e trabalhar o processo de construção de conhecimento de forma significativa e prazerosa, para a qual se utilizou a pesquisa bibliográfica de autores especialistas em Educação e Inclusão, sobretudo em Transtornos Globais do Desenvolvimento – autismo, como Martins (2009), Vasques (2008), Vygotsky (1998), além das intervenções de auxílio ao autista que apresenta o método ABA (Applied Behavior Analysis). A pesquisa tem o intuito de responder ao questionamento: Como a Metodologia de ensino para crianças com autismo – ABA pode auxiliar o contexto escolar?

O primeiro capítulo apresenta breves esclarecimentos acerca do conceito de autismo - Transtorno Global do Desenvolvimento, suas características, e as condições legais da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em relação aos alunos com Necessidades Especiais de Educação. Trata também do método ABA como uma abordagem possível na metodologia do ensino para crianças autistas.

O capítulo seguinte trata especificamente da prática do método ABA no contexto escolar, quais as suas contribuições na educação do aluno autista e da possibilidade deste aluno aprender significativamente. Este ainda capítulo apresenta sugestões de prática do método ABA na aprendizagem.

Enfim, o último capítulo traz as considerações finais a respeito dos benefícios do método ABA no processo de ensino aprendizagem do aluno autista, o qual se mostra eficaz se trabalhado com seriedade e envolvimento de toda comunidade escolar.

AUTISMO

O Autismo, grosso modo, é uma desordem neurológica, sem cura, caracterizada por movimentos repetitivos e estereotipados e que acaba causando problemas de comunicação social, contudo, se bem trabalhado pode-se obter resultados positivos no desenvolvimento, rapidamente.

O diagnóstico não acontece por meio de um exame específico que o diagnostique. Geralmente, quem primeiro observa os sinais

de alerta são a família e o médico pediatra que trata de encaminhar a criança para um psiquiatra ou neurologista que contará com vários outros profissionais de especializações diferentes para concluir o diagnóstico.

Bosa (2002, p.28) alega que a definição de autismo é confusa: "uma grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia". Segundo ele, o autismo é definido como:

(...) síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiatra/ neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, transtorno pervasivo do desenvolvimento (essa palavra não consta no Aurélio!), psicose infantil, precoce, simbiótica, etc. Ouve-se falar em pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo. E está instaurada a confusão! (BOSA, 2002, p. 22)

Atualmente, o autismo enquadra-se nos Transtornos Globais do Desenvolvimento e para o seu diagnóstico emprega-se o agrupamento de alguns critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) que revelam comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, modalidades de comunicação e interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

Para se obter resultados positivos no processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sobretudo, o autismo deve-se entender que a concepção de inclusão exige mudanças nas atitudes e nas práticas relacionadas, conforme adverte Fernandes (2007):

(...) para isso são necessárias mudanças estruturais que envolvem a remoção de barreiras físicas e matérias e a organização de suportes humanos e instrumentais, para que todos possam ter a participação social em igualdade de oportunidades e condições. (FERNANDES, 2007, p. 36)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96, Capítulo V – da Educação Especial visa incluir o aluno com autismo na sociedade, especialmente, no espaço escolar, por isso esclarece "Art. 58. Entende-se por Educação Especial, (...) a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular do ensino para educandos portadores de necessidades especiais". E para que o aluno seja bem amparado o Artigo 59 reitera que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais: "I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.".

A abordagem no tratamento do autista é multidisciplinar, ou seja, conta com uma equipe de profissionais, cada qual com uma especificação: psicólogos, médicos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, etc. Ao pedagogo cabe desenvolver e planejar estratégias para alunos com autismo desenvolver seu potencial no contexto escolar.

Atender às expectativas de alunos com autismo requer recursos e metodologias adaptados, segundo Bridi (2006). Para a autora "incluir o aluno autista no ensino

regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientado, variando de acordo com as possibilidades do sujeito".

Crianças com autismo geralmente transitam entre as pessoas, mas encontram dificuldades em interagir socialmente, e não conseguem manter o relacionamento duradouro.

Resumidamente, os autistas apresentam dificuldades nas seguintes áreas: Área da interação social, que envolve dificuldades em interpretar sinais (expressões faciais, expressões verbais), dificuldades em interpretar e entender as intenções dos outros, que por sua vez, os impedem de perceber corretamente algumas situações importantes e essenciais no ambiente em que vivem. Em quase todas as situações, o autista não é capaz de estabelecer contato visual direto com outros indivíduos e têm dificuldade em compartilhar momentos e situações, razão pela qual, preferem objetos, como ferramentas ou instrumentos e animais às pessoas.

Apresentam dificuldade também na área da comunicação, tanto na linguagem verbal quanto na não verbal. O que prejudica, muitas vezes, a compreensão de expressões emocionais, gestos e símbolos usados pelos demais indivíduos. Neste contexto, crianças autistas costumam usar palavras ou frases que parecem ser desconexas.

Outro aspecto que causa dificuldade para o autista se dá na área do comportamento quando apresentam comportamentos motores estereotipados e repetitivos, ou comportamentos disruptivos, como rituais e rotinas, interesses restritos, aderência rígida a uma regra, entre outros.

Também se faz necessário considerar que a maioria das crianças autistas apresentam dificuldades em habilidades cognitivas e podem demonstrar graus variados de deficiência intelectual (leve, moderado e severo). Estudos observam que crianças não verbais apresentam indicadores de deficiência intelectual moderada a severa, ao passo que crianças sem deficiência intelectual podem apresentar habilidades cognitivas preservadas, como, por exemplo, habilidades viso espaciais.

Em suma, segundo Martins (2009) a formação dos sujeitos autistas é afetada pelo outro, então é preciso inovar a maneira como os outros veem o autista. A autora sugere que no contexto escolar devem-se valorizar as experiências significativas incentivando os alunos a ultrapassar seus limites, apostar no sujeito, como possibilidade de mudanças significativas nas condições de participação e desenvolvimento do aluno com autismo tanto na escola como na sociedade, em geral.

MÉTODO ABA

Existem várias abordagens para tratar uma pessoa com autismo, dentre elas, o MÉTODO ABA - Applied Behavior Analysis (Análise Comportamental Aplicada) que abrange o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que o indivíduo possa adquirir independência e a melhor qualidade de vida possível.

Trata-se de uma área da Teoria

Comportamental que visa observar, analisar e explicar a relação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. Pode ser empregado em diversos contextos e na intervenção de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo.

Segundo a psicóloga Luiza Moura Guimaraes, o método ABA (Applied Behavior Analysis) em português, Análise do Comportamento Aplicada, é uma análise dos Comportamentos que podem ser observados e modificados.

O estudo do Comportamento humano possui três vertentes: o Behaviorismo, que trata da filosofia da ciência comportamental, a Análise Experimental do Comportamento, que trabalha com pesquisas básicas de laboratório e a Análise do Comportamento Aplicada, que envolve o desenvolvimento de tecnologia para se trabalhar em ambientes do cotidiano, como o ambiente escolar, por exemplo.

Esta prática de intervenção em ABA abarca conceitos da Teoria Comportamental tal como o Condicionamento Operante, o Reforço, a Punição e a Extinção, e tem sido aplicada no tratamento de pessoas com autismo, focando nos comportamentos como alvos de intervenção, o que em sua maioria envolve comportamentos ligados à linguagem e comportamentos inadequados, dentro ou fora do contexto escolar.

É necessário, porém, compreender seus conceitos. O condicionamento operante, grosso modo, se dá ao passo que o indivíduo aprende por intermédio de associações e seu comportamento é "modificado" por meio das consequências ou resultados (Skinner, 1938). Os Reforçadores podem ser positivos (quando o indivíduo ganha alguma coisa como gratificação ao seu comportamento), ou negativos (quando se tira alguma coisa do indivíduo), são os chamados esquemas de reforçamento, a punição seria qualquer coisa que tende a enfraquecer o comportamento que segue, e, definitivamente, não é usada na ABA.

De acordo com o Manual do Treinamento em ABA:

O Ensino por Tentativas Discretas (Discrete Trial Teaching – DTT) é uma das metodologias de ensino usadas pela ABA. Tem um formato estruturado, comandado pelo professor, e caracteriza-se por dividir sequências complicadas de aprendizado em passos muito pequenos ou "discretos" (separados) ensinados um de cada vez durante uma série de "tentativas" (trials), junto com o reforçamento positivo (prêmios) e o (MANUAL ABA, 2006, p. 75)

Basicamente o currículo com o método ABA deve conter um programa de linguagem receptiva no qual o professor usa a visualização do aluno para ensinar por meio de indicação para objetos solicitados ou aponta para partes do corpo, por exemplo. Também deve constar um programa com habilidades de imitação, no qual o trabalho envolve a imitação do aluno em ações motoras amplas e finas e com objetos, além de um programa com habilidades de cuidados pessoais que envolvem usar talheres, trocar de roupa, uso do banheiro, etc.

Neste panorama, Lago (2007) reforça que crianças com autismo têm condições de aprender à sua maneira e ao seu tempo e para

ensinar uma criança autista os professores devem flexibilizar o currículo, realçar e aprimorar o vínculo entre professor e aluno.

A PRÁTICA DA ABA NO CONTEXTO ESCOLAR

Receber um aluno autista na escola é uma tarefa árdua. Mas a escola deve se lembrar de que a família experimenta essa sensação há mais tempo e conta com a participação efetiva da escola na construção o conhecimento da criança autista.

Muitas famílias, ao receber o diagnóstico, passam por momentos de angústia e aflição, porque imaginam os desafios com os quais toda a família vai conviver. Neste momento, uma mistura de medo, culpa e desespero pode assolar a família, por isso, a aceitação é o primeiro passo para um trabalho em conjunto com a escola e outros profissionais que devem ser envolvidos.

Compartilhar esses sentimentos com a escola e com os professores facilita o processo de aceitação e enfrentamento familiar, pois se deparam com um trabalho sério e dedicado que favorece a qualidade de vida promovendo a autonomia, possibilitando a inserção dos autistas na sociedade.

Para Vygotsky (1998), o aluno autista aprende desde que seja envolvido em uma metodologia planejada e organizada que visa a construção do conhecimento:

(...) aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998, p. 103)

De acordo com Vygotsky (2007, p. 485), "(...) o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana", assim, a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem de fora para dentro do indivíduo, o que desencadeia um processo de internalização, não de forma mecânica, mas de atuação do sujeito.

Muitas são as atitudes que podem gerar resultados positivos no trato com o aluno autista. Por meio de planejamento com objetivos traçados em curto prazo nas áreas de comunicação social, lógico-matemática, linguagem e atividades de vida diária é possível notar desenvolvimento e interação com estes alunos. O currículo depende de cada criança, entretanto, deve conter estratégias de habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar.

É importante que a escola oportunize momentos de integração com os professores e toda equipe pedagógica para que possam analisar o plano de ação desenvolvido, observar o que está favorecendo o progresso do processo ensino aprendizagem e acrescentarem ou modificarem as estratégias.

A motivação também é muito importante. Alunos autistas precisam de estímulos para realizar suas atividades e, neste caso, é interessante que o professor observe e conheça seu aluno para que use atividades cujo conteúdo seja significativo para o aluno e que o elogie sempre que observar algum

esforço.

No intervalo, por exemplo, muitos alunos autistas sentem-se angustiados e incomodados com o barulho, com a diversidade de sons e ruídos. Uma estratégia válida é que a escola disponibilize jogos de tabuleiro e industrializados na hora do recreio, já que o número de jogadores é menor do que um jogo na quadra aberta ou no pátio, assim, o autista pode se sentir confiante e menos angustiado, todavia, este momento deve ser acompanhado por um adulto que intermedeie as ações do aluno autista com as demais crianças.

Outro aspecto que merece muita atenção é a avaliação que em todos os casos deve ser contínua, sobretudo ao avaliar crianças com deficiência. É evidente que testes e provas desfavorecem e subestimam o potencial dessas crianças, então, diante dessas afirmações, compreende-se que a melhor maneira de avaliar é por meio de registros diários, relatórios, portfólios, fichas, etc., que proporcionam reflexões a respeito do que está dando certo na construção do conhecimento do aluno autista.

É enriquecedor também trabalhar com atividades mais lúdicas e concretas, pensadas ou confeccionadas pela professora, porém com os mesmos objetivos das atividades que os demais alunos vão realizar na aula e, se possível, separar um lugar na sala de aula para a realização dessas atividades. Sublinhe-se que os autistas são essencialmente visuais, portanto, desenhos e imagens ajudam na compreensão das atividades.

A esse respeito, Vygotsky (1988) dá a sua contribuição:

A ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objetivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem à criança comportamento além dos habituais. (VYGOTSKY, 1988, p.28)

É necessário que o professor seja conciso, claro e firme, com frases curtas e objetivas para dar instruções de execução de uma atividade e ter paciência até que o aluno processe as informações.

Ressalte-se que a dificuldade de compreender regras e lidar com transições pode causar problemas de comportamentos em crianças autistas. Cabe ao professor buscar compreender este comportamento, analisando-o e investigando a frequência que isso acontece e que fatos sobressaem antes e depois do comportamento inapropriado acontecer para, então, elaborar estratégias para evitá-lo ou diminui-lo.

É interessante que o professor que tem em sua turma um aluno autista tenha em seus guardados ou em sua caixa de brinquedos, ou mesmo na brinquedoteca da escola, bolas de estresse ou brinquedos tipo porco-espinho para que o aluno possa usar em momentos de ansiedade, além de fones de ouvido para o aluno muito sensível a ruídos, e almofadas para que a criança fique o mais confortável possível numa roda de conversa, numa brincadeira. E, neste contexto, é muito positivo que o professor realize um rodízio com os demais alunos para auxiliarem o aluno autista nas atividades, visto que assim promoverá a integração de outras crianças.

Fica claro, portanto, que é extremamente

importante estabelecer um vínculo de confiança e afeto entre o educador e o aluno autista para que a aprendizagem seja mais prazerosa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo a respeito da Metodologia de ensino para crianças autistas com o método ABA possibilitou comprovar os benefícios desta abordagem no contexto escolar.

Alunos autistas possuem necessidades educacionais especiais em virtude das condições clínicas, comportamentais, cognitivas, de linguagem e de adaptação social que apresentam e, no contexto escolar, é necessário que o currículo respeite as condições especiais deste e seja adaptado por meio de metodologias e estratégias que possam produzir o conhecimento e também de favorecer a qualidade de vida individual, familiar e a interação na sociedade.

Cabe ao professor e à escola reconhecerem o papel de mediadores entre o aluno e contexto escolar a fim de flexibilizar suas estratégias de ensino no cotidiano para contextualizar e ressignificar as suas ações e falas no ambiente educacional do aluno autista. Frisando-se que estabelecer um vínculo de confiança entre aluno e professor otimiza o processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto de grande atenção é poder contar com o envolvimento da família na abordagem do aluno autista para obter sucesso no processo de ensino aprendizagem.

O método ABA é um aliado à educação de alunos autistas, pois visa auxiliar o aluno inserindo-o na sociedade de forma mais ativa, por meio de estratégias que levem confiança e acolhimento à criança, sobretudo, para que o indivíduo possa adquirir independência e a melhor qualidade de vida possível.



FÁTIMA APARECIDA DOS SANTOS SILVA

Graduação em Ciências Sociais pela Faculdade Fundação Santo André (1996); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Júlio de Grammont.

REFERÊNCIAS

ABA. MANUAL DO TREINAMENTO EM ABA. Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto estabelecido. Toronto, Ontario – Canada, 2ª edição, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BASTOS, M.B.; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. Estilos clínicos, São Paulo, v. 15, n. 1, jun. 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/estic/issue/download/9763/1147. Acesso em 18 outubro 2018.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BEYER, H. O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein, a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, p 21-39, 2002.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: revista da educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, p. 7-17, jan-jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial.

Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007- 2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 18 outubro 2018.

BRIDI, F. R. de S., FORTES, C. C. e BRIDI FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. (In): ROTH, Berenice Weissheimer (org). Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais – volume 3. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

CUNHA, E. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para educação especial. Curitiba: Ibpex, 2009.

GUIMARAES. L.M. Terapia ABA. Disponível em https://www.terapiaaba.com.br/. Acesso em 18outubro2018.

LAGO, M. Autismo na escola: ação e reflexão do professor. 2007.167f. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MANTOAN, M. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. Summus Editorial: 2006.

MARTINS, A. D. F. Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

SKINNER, B.F. – O comportamento verbal. Tradução – Maria da Penha Villalobos. The Verbal Behavior (1958). São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1978.

TRIGO, P.; LEITE NETO. A.A. Guia escolar do Autismo. Associação Pintando o SeteAzul. 2017.

VASQUES, C.K. Teoria e Método em Psicologia. 2ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

os



A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Diversos estudos já confirmaram que o brincar é uma ferramenta extremamente relevante no desenvolvimento das crianças, visto que, consiste num agente socializador e tradutor da cultura na qual o ser que brinca está inserido. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar a importância da Brinquedoteca na Educação Infantil, tendo em vista a construção do conhecimento e do saber pela criança por meio do uso de brinquedos e jogos, e apresentando esse espaço como um meio essencial para a construção da aprendizagem infantil. A brinquedoteca é um espaço que proporciona, por meio da atividade lúdica, a construção e reconstrução do conhecimento, sendo um ambiente de compreensão da realidade como um todo. A criança necessita vivenciar, experimentar e brincar para adquirir novos conhecimentos que, futuramente, serão a base para aprendizagem formal. Um trabalho de Educação Infantil não pode deixar de considerar o lúdico como componente primordial para o desenvolvimento da criança. A brinquedoteca é um ambiente que estimula a criança a brincar, permitindo o acesso a uma variedade de brinquedos, num espaço lúdico. Por isso, vale ressaltar os benefícios que os profissionais da Educação Infantil podem trazer às suas crianças, fazendo um trabalho voltado para o lúdico, no qual a aprendizagem acontecerá de modo prazeroso, espontâneo e significativo.

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras; Brinquedoteca; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O lúdico é um assunto bastante abrangente, que vem sendo estudado e debatido desde a antiguidade por pesquisadores e estudiosos de várias áreas do conhecimento.

Já é praticamente unanimidade que os jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil, assim como excelentes ferramentas de mediação entre o prazer e a aprendizagem.

Brincar é a maneira mais natural com a qual o ser humano aprende a se relacionar com o mundo. É por intermédio do brincar que a criança formula hipóteses e conceitos e reinventa a própria vida, vivenciando conflitos e contentamentos, resolvendo-os e suprindo-os por meio da imaginação (OLIVEIRA, 2008).

Conforme Piaget (1976), toda ação, isto é, todo movimento, sentimento ou pensamento, corresponde a uma necessidade. Nesse sentido, o conhecimento é um processo fundamentado na interação sujeito-objeto.

Na visão de Winnicott (1975, p. 80): "É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu".

Oliveira (2008) assegura que, é por meio do lúdico que a criança desenvolve seu espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo. E é nesse espaço transacional que acontece a aprendizagem. Por essa razão é que o lúdico é tão importante na educação infantil.

Conforme Vygotsky (1998), para a criança na Educação Infantil, o brinquedo é coisa muito séria, uma vez que ela não separa a situação imaginária da real. Todavia, na idade escolar, o brincar já se torna uma atividade mais restrita que exerce um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um valor diferente do que tem para uma criança na Educação Infantil. Desse modo, o brinquedo tem grande relevância no desenvolvimento da criança, visto que desenvolve novas relações entre situações fantasiosas e situações reais.

O brinquedo oferece a característica de construir o mundo, permitindo que a criança se expresse quando sente dificuldade de falar. A opção por um jogo específico é estimulada por processos e desejos íntimos, por seus problemas e medos. É nos jogos e nas brincadeiras que a criança aprende que, mesmo quando perde, nem sua vida nem o mundo acabam (SANTOS, 2012).

Na visão de Figueiredo (2018, p. 11), "brincar é a linguagem natural e essencial da criança, e a mais importante de todas as linguagens". Em todos os períodos da história da humanidade e em todas as culturas, as crianças brincam.

Uma das principais funções do desenvolvimento nos primeiros anos de vida é a construção dos sistemas de representação, sendo primordial nesse processo a capacidade de "jogar com a realidade". Assim, pode-se afirmar que o brincar permite a própria construção do pensamento e a aquisição do conhecimento (OLIVEIRA, 2008).

Nesse sentido, este artigo contribui para reconhecer a relevância dos jogos e brincadeiras como ferramentas didáticas na construção do conhecimento, resultando na constituição de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade. O objetivo principal é analisar a importância da brinquedoteca na Educação Infantil, discutindo sua importância para o desenvolvimento da criança, em uma perspectiva social, criativa, afetiva, cultural e histórica.

No contexto da brincadeira e do brinquedo surge a brinquedoteca no Brasil na década de 1980. Esse espaço mágico tem sido utilizado em diversos segmentos, como hospitais, empresas, até mesmo, por Instituições de Educação Infantil, como um recurso pedagógico, apesar do fato de ter quase sempre preservado o aspecto de liberdade quanto à utilização do acervo (RAMALHO; SILVA, 2018).

Conforme Negrine (1997), muitos pesquisadores contemporâneos reconhecem que o terceiro milênio é o do lúdico, haja vista que, a ludicidade é realmente uma necessidade humana, considerando que promove o aumento dos níveis de uma boa saúde mental.

Como local de fantasia e liberdade, a brinquedoteca oferece inúmeros benefícios, como a socialização, o desenvolvimento da criatividade, o incentivo à descoberta e o encorajamento para resoluções de problemas, que são algumas das características necessárias para o ser humano deste novo milênio.

Para Ramalho e Silva (2018), a brinquedoteca é um local no qual o brincar se torna expressivo e, sendo assim, procuraremos neste trabalho apontar qual a sua importância para o desenvolvimento da criança, o que pode oferecer de novo, de atraente para as crianças, para a sua aprendizagem, que a sala de aula não oferece, concebendo dessa forma, a necessidade de criação da brinquedoteca, sobretudo, nas escolas.

As brincadeiras e jogos infantis exercem um papel muito além da simples diversão, possibilitam aprendizagem de diversas habilidades e são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança.

Nesse sentido, a finalidade desse estudo é apontar a importância da brinquedoteca nas escolas como um recurso fundamental para a construção da aprendizagem infantil, não se tratando de um espaço desorganizado para brincar de qualquer maneira, um local para os educadores jogarem as crianças para terem um descanso, mas sim, um espaço que sirva para ensinar as crianças por meio das brincadeiras, do lúdico; um local para atrair esse ser tão ativo, agitado, curioso pra descobrir o mundo, por intermédio de brincadeiras orientadas com o objetivo de ensinar, de levar à aprendizagem e ao conhecimento.

Para tanto, os procedimentos metodológicos a conduzir a pesquisa estão centrados na utilização de bibliografia fundamental, com o intuito de identificar as diferentes teorias referentes ao assunto.

Apesar do fato de que jogos e brincadeiras ainda sejam vistos por alguns como somente diversão e passatempo, pretendemos mostrar

neste trabalho que atividades lúdicas na vida das crianças auxiliam no desenvolvimento de suas capacidades física, intelectual e afetiva. E quão importante e desafiador é para as instituições educacionais, para família e para a sociedade, oferecer as crianças uma educação saudável, que além de prazerosa as prepare para a vida em sociedade.

A BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO LÚDICO

A atividade lúdica faz parte da nossa vida, sobretudo da vida das crianças. Desde os primórdios, e durante um longo período, foi considerada como atividade sem importância, e culturalmente somos muitas vezes conduzidos para não sermos lúdicos. A brinquedoteca também tem como função modificar esse pensamento. De acordo com Santos (2012, p. 14),

A brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente. Esse brincar sendo planejado, orientado, Poderá auxiliar no desenvolvimento da criança, neste brincar deve acontecer uma interação educacional.

A brinquedoteca procura restaurar os meios para que a criança possa brincar de modo espontâneo e sem cobranças; possa criar de forma livre e aprender por meio de suas brincadeiras; estimular as capacidades das crianças e auxiliar no desenvolvimento integral dos aspectos social, intelectual, psicológico, afetivo e emocional. Dentre os objetivos da brinquedoteca um dos principais é despertar na criança a importância da ludicidade, visto que até mesmo as crianças já estão se convencendo de que brincar às vezes é “perda de tempo” (CUNHA, 2011).

Segundo Adamuz (200), foi criada também para trazer à criança a ludicidade “roubada” pelo consumismo acelerado, permitindo o estímulo da criatividade. A brinquedoteca luta para resgatar o direito ao lúdico, para não deixar que todos esses obstáculos do cotidiano nos leve a aniquilar algo tão importante para nossas vidas.

Dessa forma, a brinquedoteca foi criada para assegurar o direito da criança de brincar. É um ambiente alegre e convidativo cuja principal função é resgatar a infância e suas brincadeiras, mas que também deve propiciar aprendizagens significativas.

A BRINQUEDOTECA E O LÚDICO

A palavra lúdico tem por significado brincar. Nesse brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedo. A brincadeira faz parte da vida, da humanidade. No entanto, somos criados para não sermos lúdicos. Crescemos ouvindo, frases que nos remetem a deixar de brincar como: “brincadeira tem hora”, “chega de brincadeira”, “Agora é hora de estudar”, “fale a verdade, não brinque”.

Segundo Friedmann (1998), a partir da década de 50, começa a valorizar-se mais o brinquedo, sobretudo, em razão do avanço da psicologia sobre a criança pequena. As atividades lúdicas ficam em destaque, por ser o brincar a essência da infância.

A brinquedoteca, antes de mais nada, é um espaço criado para criança brincar livremente, apropriando-se do brincar como

expressão das necessidades mais profundas do seu ser. Por meio das brinquedotecas, buscam-se variedades de brinquedos e atividades lúdicas. Nas atividades propostas pela brinquedoteca, o autoconhecimento pode ser reforçado. Além disso, todas as atividades devem proporcionar: prazer, afetividade, autonomia, criatividade, imaginação, sensibilidade, vivencias corporais, confiança, interação entre pares, concentração, entre outros. Nesse espaço cultural os educadores podem desenvolver atividades com brinquedos educativos, ensinando a criança a pensar e a questionar problemas do cotidiano (ADAMUZ, 2009).

A Associação Brasileira de Brinquedos (ABB) define brinquedotecas como espaços mágicos voltados ao brincar das crianças e alerta para o fato de que não podem ser confundidas com um conjunto de brinquedos ou deposito de crianças, uma vez que a criação de uma brinquedoteca está sempre associada a objetivos específicos como sociais, terapêuticos, educacionais, lazer, etc. (SANTOS, 2012).

No decorrer do tempo, muitos pensadores se debruçaram sobre o estudo da brinquedoteca e, particularmente, do papel do brincar no desenvolvimento infantil. Muitas definições do que seja uma brinquedoteca partiram desses estudos.

Kishimoto (2010, p. 26) conceitua brinquedoteca como: “um espaço de animação pelo desenvolvimento da socialização, integração social e construções das representações infantis”.

Na opinião de Cunha (2011), a brinquedoteca é o espaço para se aprender brincando, orientado a incentivar um brincar livre.

Consoante Friedmann (1998), brinquedoteca é um ambiente preparado para se estimular à criança a brincar, por meio de uma variedade de brinquedos, dentro de um espaço lúdico, que convida a criança a sentir, experimentar e explorar.

Conforme Santos (2012), a brinquedoteca promove condições para a constituição da personalidade e estimula a criatividade e a sensibilidade. Nesse espaço, as crianças são livres para descobrir novos conceitos, experimentar, desenvolver seus próprios significados no lugar de somente assimilarem os significados criados por outros indivíduos.

Há inúmeras definições do conceito de brinquedoteca, porém, a importância de sua função se converge em todas as opiniões. O espaço deve ser criado objetivando o estímulo, o sentir, o experimentar, o explorar, o criar, o sensibilizar, a realizar experiências criando seus próprios significados, ou seja, deve ser um espaço de construção de conhecimento, mas com liberdade e alegria objetivando a edificação da cidadania, a socialização, a afetividade, o crescimento, autoestima e o desenvolvimento das capacidades motoras como memória, percepção, imaginação, senso de organização e assimilação cultural. Também efetiva seu papel como agente de mudanças em relação ao aspecto cognitivo, social, físico e educacional.

As concepções atuais veem a criança como um ser histórico-social que tem características próprias e que requer respostas próprias. Independente da época, da cultura ou da classe social toda criança

brinca. Então o brincar é a essência da infância, é um ato intuitivo e espontâneo. Na brinquedoteca a criança tem a possibilidade de construir seu próprio conhecimento.

Friedmann (1998) elenca os objetivos da brinquedoteca da seguinte maneira:

- Valorizar os brinquedos e as atividades lúdicas e criativas;
- Possibilitando acesso à variedade de brinquedos;
- Emprestar brinquedos;
- Dar orientação sobre adequação e utilização de brinquedos;
- Estimular o desenvolvimento global;
- Enriquecer as relações familiares;
- Desenvolver hábitos de responsabilidades e trabalho;
- Dar condições para que as crianças brinquem espontaneamente;
- Despertar o interesse por uma nova forma de animação cultural que pode diminuir a distancia entre gerações;
- Criar um espaço de convivência que propicie interações espontâneas e desprovidas de preconceitos;
- Provocar um tipo de relacionamento que respeite as preferências das crianças e assegure seus direitos;
- Oferecer as crianças à oportunidade de experimentar os jogos antes de comprá-los.
- Favorecer o encontro daqueles que apreciam as trocas afetivas, as brincadeiras e a convivência alegre e;
- Desvincular o valor lúdico do brinquedo do seu valor monetário ou afetivo, possibilitando à criança a aprendizagem de que não precisa possuir com exclusividade, pode usufruir partilhando com outros;
- Dar oportunidade as crianças que se relacionarem com adultos de forma agradável e prazerosa, livre do formalismo decorrente das situações estruturadas em escolas ou outro tipo de instituição.

O que se busca com esses objetivos é a priorização de novos valores que possam fortalecer a criança de hoje para a vida adulta de amanhã, pois é na infância que se determina o crescimento da alma e da inteligência da criança.

A BRINQUEDOTECA EM DIFERENTES CONTEXTOS

De acordo com Cunha (2011), brinquedoteca é um lugar de encanto e magia, beleza e alegria. Quando se está em uma brinquedoteca a pessoa deve ser atingida pela magia do lugar; precisa ter o sentimento de que está em um lugar muito especial, no qual se respeita o ser humano-criança.

AO FALAR EM BRINQUEDOTECA DEVEMOS TER EM MENTE QUE SUA PRINCIPAL CONSEQUÊNCIA EDUCACIONAL É A VALORIZAÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA EM RESPEITO ÀS OBRIGAÇÕES SÓCIO - AFETIVOS E COGNITIVOS DA CRIANÇA, SE NÃO HOUVER ESCLARECIMENTO SOBRE AS FINALIDADES DO TRABALHO A SER DESENVOLVIDO, NÃO TEREMOS ENTENDIMENTO SUFICIENTE PARA TAL ATIVIDADE. Se implantada num Centro de Educação Infantil ou escola, há que se tomar o cuidado para que a brinquedoteca não seja

apenas, uma alternativa para tentar suprir a falta de material pedagógico, ou vontade de ensinar do professor, ou mesma utilizá-la como preenchimento de tempo disponível (FANTACHOLI, 2018).

Longe de ser uma atividade supérflua, para "o tempo livre", o brincar, em certos estágios iniciais cruciais, pode ser necessário para ocorrência e o sucesso de toda atividade social posterior (SANTOS, 2012).

Conforme Cunha (2011), as brinquedotecas podem ser classificadas conforme o papel exercido por ela levando em conta diversos fatores, como: a situação geográfica, as tradições e as culturas de cada povo, o sistema educacional, os materiais e espaços disponíveis, os valores, as crenças e os serviços prestados; contudo, independente do tipo, é sempre resguardado a aparência lúdica como fator primordial que garante o direito da criança brincar.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de sociabilização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2012).

Existem vários tipos de brinquedoteca, mas todas com o objetivo de proporcionar às crianças o direito de brincar, independentemente das circunstâncias em que se encontra. Há um objetivo comum que diferencia a brinquedoteca de qualquer outra instituição social que é o desenvolvimento de atividades lúdicas, e empréstimos de brinquedos e jogos.

TIPOS DE BRINQUEDOTECA

De acordo com Cunha (2011), as brinquedotecas podem ser:

- **HOSPITALARES** – são organizadas em um setor do hospital no qual as crianças hospitalizadas têm à disposição brinquedos, e, dependendo das condições clinicas, podem ou não levar brinquedos ao leito.

A criança internada está debilitada física e emocionalmente, pois teve que deixar à família, os amigos, a escola para ficar em um local estranho a sua rotina habitual. Nesse sentido, a brinquedoteca hospitalar tem o propósito de sanar um pouco a dor dessa criança internada, proporcionando-o momentos de alegria, descontração, prazer e conhecimento, por meio da socialização com outras crianças na mesma situação, na construção de jogos educativos referentes à sua faixa etária, na leitura de histórias e brincadeiras livres. Afinal, "o brincar representa um fator de grande importância na sociabilização da criança, pois, é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico (SANTOS, 2012).

- **UNIVERSITÁRIAS** – constituída dentro das universidades funcionam como laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos, para uso dos profissionais da educação e pesquisadores:
- **BRINQUEDOTECAS NAS ESCOLAS**: Na educação infantil tem como principal foco as finalidades pedagógicas e se caracterizam pela montagem de um acervo de maneira que a própria sala de aula possa ser utilizada como espaço lúdico. Ao final da

brincadeira os brinquedos são devolvidos em seu lugar de origem; assemelham-se a dinâmica de uma biblioteca. Nas escolas de ensino fundamental, as brinquedotecas são organizadas em um setor da escola, os alunos brincam e escolhem os jogos e brinquedos. Possui a função basicamente pedagógica.

- **COMUNITÁRIAS** – funcionam como bibliotecas circulantes, em um caminhão ou ônibus, que levam brinquedos a diversos lugares. Por um determinado período de tempo as crianças podem ter contato com diferentes tipos de brinquedos. Geralmente sustentadas por associações, prefeituras ou organizações sem fins lucrativos, permitem à criança um ambiente para expressar a cultura infantil e propiciam a relação social. O diferencial da brinquedoteca comunitária é o atendimento às crianças de classes populares menos favorecidas, que buscam nesse espaço o que não encontram na rua ou em instituições formais, que é, além da diversidade de brinquedos, a oportunidade de convívio harmônico.
- **BRINQUEDOTECAS EM BIBLIOTECAS** – São organizadas dentro de bibliotecas tanto públicas quanto privadas. No Brasil, em geral, não realizam empréstimo de brinquedos. Em bibliotecas públicas, vivem por meio das campanhas de doações de brinquedos. Oferecem oficinas para confecção de brinquedos artesanais, oferecidas pela própria biblioteca ou com brinquedos mais sofisticados, tais como os eletrônicos.
- **TERAPÊUTICAS** – Nas quais a criança recebe atendimento clinico especializado, desenvolvido por meio de brinquedos, que a criança também pode levar para casa. Tem por objetivo oferecer atividades lúdicas que ajudem as crianças a superar dificuldades específicas.
- **TEMPORÁRIAS** – São montadas em locais nos quais acontecem grandes eventos. O objetivo é oferecer um espaço para a criança enquanto os pais participam da programação.
- **DE BAIRROS** – contam com a participação da comunidade e de associações. São voltadas para clientela local.
- **DE RODÍZIOS** – Nesse tipo não há um local definido. As crianças trocam brinquedos em forma de rodízio, levando-os para casa por um tempo determinado.
- **CIRCULANTES** – Podem ser adaptadas em ônibus ou instaladas em circos. O objetivo é levar a brinquedoteca a diferentes lugares.

A proposta maior de qualquer uma dessas brinquedotecas é oferecer um espaço para brincar livre e espontaneamente, priorizando o prazer que a ludicidade proporciona. Uma brinquedoteca moderna está voltada para a formação da cultura lúdica de crianças e adultos, e também, a democratizar o acesso ao brinquedo proporcionando situações e vivências em que o brincar é valorizado pela ludicidade que proporciona, satisfazendo as necessidades básicas das crianças.

A BRINQUEDOTECA E SUA FUNÇÃO

Consoante Santos (2012), a brinquedoteca pode ter várias funções: pedagógica, social e comunitária.

- Função pedagógica: proporcionar

bons brinquedos e de qualidade;

- Função social: quando permite que crianças e jovens de famílias economicamente menos favorecidas possam fazer uso de brinquedos;
- Função comunitária: quando contribui para que crianças e jovens, que jogam em grupos, aprendam a respeitar as pessoas, a contribuir com elas, a receberem auxílio e tentar compreendê-las.

Existem, no Brasil e no mundo inteiro, brinquedotecas que possuem um ou vários desses objetivos ou ainda com inquietações exclusivas, dependendo do conjunto no qual foram criadas.

Assim, encontramos brinquedotecas em hospitais (destinadas a abrandar a angústia das crianças internadas); terapêuticas (que auxiliam no trabalho com crianças portadoras de deficiências) e geralmente são anexas a Universidades, nas quais são realizadas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e testados novos brinquedos e brincadeiras. Existem as brinquedotecas comunitárias, em condomínios, em hotéis, em hospitais, em universidades, em centros culturais, em presídios (destinadas às crianças que visitam os pais), dentre outras.

Em 2005, foi aprovada a Lei nº 1104, que obriga hospitais públicos e privados do Brasil a instalarem espaços de brincadeiras para as crianças internadas (CUNHA, 2011).

PREPARAÇÃO DO AMBIENTE

Para Cunha (2011), um ambiente de brinquedoteca deve incentivar a criança a brincar e a explorar. Assim, é indispensável dar atenção especial ao uso de cores, à decoração das paredes e ambientes, à arrumação dos brinquedos, ao tamanho das estantes e até à mudança temporária nessa arrumação.

Quando uma criança entra na brinquedoteca, deve ser tocada pela expressividade da decoração, pela alegria e a magia do espaço (RAMALHO; SILVA, 2018).

Alguns autores propõem a disposição dos brinquedos de acordo com seu tipo em "cantinhos". Podendo existir o cantinho da literatura, cantinho dos fantoches, cantinho do faz-de-conta, cantinho dos brinquedos pedagógicos, cantinho da música, cantinho das histórias, etc.

Conforme Cunha (2011), a Brinquedoteca possui diversos espaços como:

a) Canto do Faz-de-Conta: Possuem conjuntos de móveis infantis de uma casa, de um hospital, de um supermercado, camarim de pintura com espelho e fantasias e roupas de adultos usadas.

b) Canto da Leitura: Possuem tapetes, almofadas, para as crianças manusearem seus livros livremente e aconchegados.

c) Canto das Invenções: Lugar reservado para as crianças construírem seus próprios brinquedos com sucatas.

d) Sucatoteca: Lugar no qual todo tipo de material que beneficia a construção ou invenção das crianças, fica guardada alinhadamente.

e) Teatrinho: Lugar reservado para as crianças manipularem fantoches e contação de histórias.

f) Mesa de atividades: Na qual as crianças fazem trabalhos coletivos e jogam

jogos coletivos.

g) Estante com Brinquedos: Estão guardados brinquedos estimuladores do livre brincar.

h) Oficina: Restauração de brinquedos quebrados e construção de brinquedos artesanais.

i) Acervo: Local onde os jogos e quebra-cabeças estão guardados por faixa-etária.

A BRINQUEDOTECA E SUA FUNÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil tem como um dos eixos norteadores, as brincadeiras. Desse modo, ter um espaço para propiciar esse contato das crianças com os jogos, brinquedos e brincadeiras é primordial para o desenvolvimento pleno das mesmas (FANTACHOLI, 2018).

Numa instituição de educação infantil, a brinquedoteca representa esse espaço ideal, com jogos e brinquedos que incentivam o desenvolvimento integral da criança e promovem interações entre as crianças e entre elas e os adultos.

Conforme Forest (2018), para que o desenvolvimento infantil aconteça de modo saudável, numa brinquedoteca precisa ter variados jogos e brinquedos que possam proporcionar às crianças, a fantasia, a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico e o sentido para o belo. Também é preciso promover o maior número de experiências, do desenvolvimento de potencialidades, de construção interior e exterior.

Não é difícil encontrar profissionais da área da educação questionando: tenho de comprar tudo o que tem nas lojas de artigos infantis para fazer uma brinquedoteca? Ou, uma brinquedoteca deve ser construída por materiais recicláveis?

De acordo com Cunha (2011), a brinquedoteca ideal é aquela que mescla brinquedos comprados prontos com jogos e brinquedos construídos com materiais recicláveis. A organização dos materiais que constituem esse espaço é essencial para que as crianças possam interagir. Dessa forma, os materiais precisam ser distribuídos em cantinhos, tais como: leitura; casinha; fantasias; carrinhos; bonecas; jogos de encaixe, de memória, entre outros; kit infantil de médico e de outras profissões; plantas; cantinho das ciências com kits de química; blocos lógicos; material dourado; materiais de pintura diversos, de escultura (argila, massa de modelar); supermercado de brinquedos, isto é, todo o material que possa propiciar às crianças experiências e sensações ricas.

Segundo Ramalho e Silva (2018), o ideal seria ter isso em cada sala de aula da educação infantil, porém, como nem sempre é possível em razão do alto custo, a brinquedoteca, então, é uma solução para oferecer às crianças os diversos tipos de materiais.

No entanto, segundo Santos (2012), algumas regras devem ser estabelecidas entre os grupos de crianças que usufruirão desse local, como, guardar tudo o que foi manuseado para que se tenha um lugar agradável. Isso porque esse espaço será utilizado por todas as crianças da instituição e, assim, certa ordem e limpeza são necessárias

para que todos desfrutem da melhor maneira desse ambiente. Agindo assim, estaremos ensinando a preservar os diferentes espaços dentro da instituição e, em consequência, educando para a vida.

Conforme Lindino (2018, p. 36), "os brinquedos são convites ao brincar desde que provoquem vontade de interagir, um ursinho nos convida a abraçá-lo, a bola nos convida a jogá-la e um quebra-cabeça nos convida a montá-lo". Para que os brinquedos realmente representem desafios para a criança devem estar adequados ao interesse, às necessidades e às capacidades da etapa de desenvolvimento em que ela se encontra.

A criação de brinquedoteca nas instituições de Educação Infantil é uma grande ferramenta pedagógica para o ensino infantil, contribuindo assim, para o aprimoramento da aprendizagem e, sobretudo, melhores rendimentos escolares. Durante muito tempo, confundiu-se "ensinar" como "transmitir" e, nesse contexto, o aluno era um agente passivo da aprendizagem e, o professor, um transmissor, sem interesse e acomodado a buscar novos caminhos de aprendizagem. A ideia de ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material e espaço pedagógico (SANTOS, 2012).

É nessa circunstância que a brinquedoteca surge, ganhando espaço, oportunizando novos meios, novas direções que tornam a aprendizagem mais autêntica, mais prazerosa e estimulante; fatores estes que contribuiriam por excelência como ferramentas pedagógicas, permitindo que o professor trabalhe e incentive aprendizagem e, por conseguinte, determine o brincar como conteúdo dinâmico, colaborador para o desenvolvimento pleno infantil.

OBJETIVOS DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, as brinquedotecas precisam promover situações de interação e aprendizagem, além de permitir o desenvolvimento da autonomia e das relações afetivas, cognitivas e sociais, tornando-se um espaço no qual a liberdade, a arte, a sensibilidade, a cultura, o prazer de brincar e o respeito à criança se façam sempre presentes (FANTACHOLI, 2018).

Conforme Cunha (2011), um dos objetivos principais da brinquedoteca é valorizar a atividade lúdica, respeitando as necessidades afetivas da criança, permitindo a redução da rigidez instituída em alguns sistemas educacionais. Além do mais, a brinquedoteca permite resgatar o direito à infância, fornecendo a oportunidade de desenvolver a criatividade num espaço que sugere espontaneidade. A brinquedoteca é uma proposta alternativa que têm influenciado o meio cultural e social no qual está inserida.

Ainda na opinião da autora acima, a brinquedoteca pode ser vista como "um novo paradigma, uma nova cosmovisão que procura abrir novos caminhos em direção à transformação" (2011, p. 30). Para Cunha, os objetivos de uma brinquedoteca são os seguintes:

- oferecer ao educando um espaço apropriado para que ela consiga brincar tranquilamente e sem cobranças;

- incentivar a capacidade de concentração e atenção;
- promover o equilíbrio emocional;
- proporcionar o desenvolvimento das potencialidades;
- ajudar no desenvolvimento da inteligência, criatividade e sociabilidade;
- permitir o acesso a uma quantidade maior de brinquedos, jogos, experiências e descobertas;
- promover a valorização do brinquedo como recurso que favorece o desenvolvimento intelectual, emocional e social;
- fortalecer o relacionamento entre os educandos e suas famílias;
- valorizar a afetividade e cultivar a sensibilidade.

Já segundo a Associação Brasileira de Brinquedotecas – ABBRI (2018), as brinquedotecas precisam ter, essencialmente, os seguintes objetivos:

- proporcionar um espaço de brincadeira no qual o educando consiga realizar suas atividades, livremente, distante das imposições dos adultos;
- promover o desenvolvimento psicomotor, sócio-cognitivo e afetivo dos educandos;
- desenvolver a autonomia, a criatividade e a cooperação entre os educandos;
- ajudar no processo de representação e, em consequência, nas diversas formas de comunicação;
- incentivar o relacionamento entre os educandos;
- incentivar o relacionamento entre os educandos e suas famílias.

Na visão de Friedmann (1998), tem sido indicada como essencial para o desenvolvimento psicológico da criança, a criação de um espaço maior voltado para a fantasia e para o jogo imaginário.

Negrine (1997) acredita que, ao se estabelecer os objetivos de uma brinquedoteca, é preciso levar em consideração que ela não pode ser confundida com uma creche. A função da brinquedoteca é, por meio de muitos jogos e brinquedos, permitir que a criança desenvolva sua autonomia e criatividade, favorecendo o seu aprendizado e, ao mesmo tempo, entretendo-as. No entanto, a criança deve frequentar a brinquedoteca de modo espontâneo, isto é, pelo prazer de encontrar amigos para jogar, pelo prazer de jogar e brincar.

Segundo a especialista no assunto, Kishimoto (1998), geralmente, são creches, escolas maternais e jardins de infância que adotam brinquedotecas com fins pedagógicos. Há ainda colégios que as inseriram com a finalidade de possibilitar suporte aos educadores.

A brinquedoteca oferece um espaço para a criança experimentar e escolher o brinquedo que quiser, o que estimula a autonomia e o desenvolvimento da capacidade crítica. Na opinião de Kishimoto (1998), a brinquedoteca escolar tem como objetivos:

- prover a escola de brinquedos e jogos necessários às atividades pedagógicas;
- ajudar a família na seleção de brinquedos apropriados;
- promover interação entre família e aluno mediante a utilização dos jogos;

- possibilitar que o educando tenha acesso a uma gama diversa de jogos e brinquedos;
- criar um espaço apropriado para o desenvolvimento de brincadeiras.

A brinquedoteca escolar ainda tem a função social de integração filhos/pais/comunidade, bem como permite a educação aos pais dos educandos. A partir do momento em que observam as brincadeiras de seus filhos, os pais passam a conhecê-los melhor e aprendem a selecionar os brinquedos que lhes serão mais apropriados (RAMALHO; SILVA, 2018).

Ao permitir o empréstimo de brinquedos e possibilitar a presença constante de novos brinquedos, a brinquedoteca promove o incentivo à brincadeira em casa, em família, fortalecendo as relações sociais e afetivas, favorecendo o desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ficou clara a relevância da brinquedoteca como recurso para que a criança construa seu conhecimento e se desenvolve de forma saudável e integral.

A utilização do lúdico auxilia a criar uma atmosfera de motivação que permite que a criança participe de modo ativo do processo ensino-aprendizagem. A criança se envolve tanto com o brincar que exprime seus sentimentos e emoção. Desse modo, a brincadeira é um elo integrador dos aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais. É por meio de jogos e brincadeiras que a criança ordena o mundo à sua volta, apropriando-se de experiências e informações e, sobretudo, agregando atitudes e valores.

O jogo não deve ser considerado somente como diversão ou brincadeira para gastar energia, visto que ele contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral da criança. Desde muito pequenas, interagindo com os objetos, as crianças organizam seu espaço e seu tempo, criam a noção de causalidade, passando pela representação e, posteriormente, chegando à lógica.

As crianças se sentem mais motivadas a utilizar a inteligência na tentativa de jogarem bem; esforçando-se para superar obstáculos, tanto de natureza cognitiva quanto emocional.

É por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas prazerosas que as crianças potencializam seus conhecimentos para aprendizagem. O lúdico, tão importante para o desenvolvimento integral do ser humano, precisa ser levado mais a sério; visto que leva à expressão mais autêntica do indivíduo, conduz à prática da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

A relevância do jogo se encontra na possibilidade de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar “virtualmente” situações de resolução de problemas que a aproximem daquelas que “realmente” enfrente ou enfrentou.

Com o intuito de aproximar e manter o aluno motivado na escola, é preciso fazer uso de ferramentas que diferenciem a prática pedagógica, com a finalidade de tornar a escola num ambiente aconchegante,

divertido, informal, promovendo a aprendizagem numa perspectiva lúdica, estabelecendo um vínculo de aproximação entre o educador e o aluno.

Nesse sentido, surge a brinquedoteca, com o objetivo de apresentar essa importância do brincar para criança, compreendendo que o brincar, o jogo, é a melhor maneira de ensinar uma criança, introduzindo os conteúdos necessários para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, por meio daquilo que lhes dá prazer, levando as crianças a deixarem de achar "chato" os conteúdos, que se apresentados de modo tradicional que não trazem muito significado para eles.

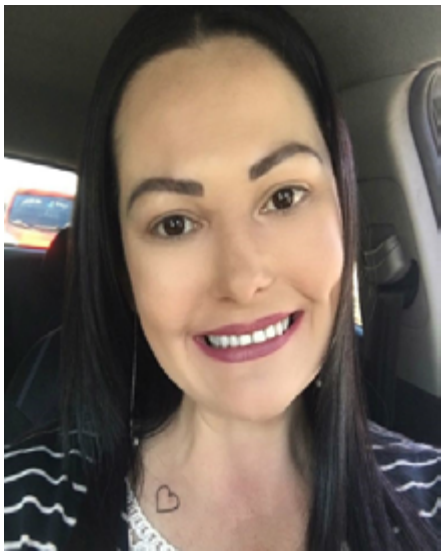
Na brinquedoteca as crianças brincam com um objetivo peculiar, planejado pelo brinquedista. Embora algumas brincadeiras possam ser consideradas como livres para as crianças, elas vão aprender e construir conhecimento sem perceber. Assim, por meio do brincar, a aprendizagem nas crianças ocorre de forma mais rápida do que se lhes for ensinado de forma tradicional, usando somente conteúdos. O ensinar precisa agradar, apreender a atenção do educando e, para a criança, a melhor forma de ter sua atenção é por meio do lúdico.

Partindo-se do princípio de que cada criança é um mundo, constituída de características especiais e próprias de acordo com sua fase de desenvolvimento, conclui-se que a brinquedoteca é fator importante nesse processo, visto que, tem como objetivo, entre outros, permitir novas experiências, investigação e o estímulo da criatividade.

A sociedade moderna necessita de indivíduos criativos e preparados para a resolução de problemas em virtude do rápido avanço científico e tecnológico ocorrido nos últimos anos.

As inúmeras possibilidades de autoconhecimento permitidas pelos jogos e brincadeiras ajudam a tornar a criança mais segura, autoconfiante, ciente de seu potencial e de suas limitações. As experiências lúdicas da infância serão lembradas por toda a vida, em virtude do prazer e alegria que propiciaram ao corpo e à alma. Assim sendo, os benefícios de uma infância bem vivida em relação ao lúdico se farão presentes em toda a existência do sujeito.

Finalizando, fica a convicção de que o brincar precisa ser valorizado por consistir numa ferramenta de aquisição de novos conhecimentos e de aprendizado das regras e normas adultas vigentes na sociedade, colaborando para a constituição de um cidadão crítico e atuante.



FERNANDA RODRIGUES AURELIANO

Graduada em Pedagogia pela Uninove (2006); Pós-Graduada em Docência do ensino Superior pela Faculdade Campos Salles (2018); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo

REFERÊNCIAS

ADAMUZ, R. C. et al. Você gosta de brincar? Do quê? Com que? In: SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis–RJ: Vozes, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECA. O que é a Brinquedoteca. Disponível em: <http://brinquedoteca.siteinteligente.com/si/site/0022000?idioma= portugues>. Acesso em: 09 out 2018.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: Um mergulho no brincar. 4ª. ed. São Paulo: Aquariana, 2011.

FANTACHOLI, F. N. A Importância do Brincar na Educação Infantil. Disponível em: <http://monografias.brasilescola.com/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 08 out 2018.

FIGUEIREDO, T. A. Rotina na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=321>. Acesso em: 09 out 2018.

FOREST, N. A. Cuidar e Educar – Perspectivas para a Prática Pedagógica na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>. Acesso em: 09 out 2018.

FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a Brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola em São Paulo (1877-1940). São Paulo: Loyola, 1998.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LINDINO, T.. C. Brinquedoteca como

espaço para aprendizagem. 2008. Disponível em: <http://www.mastereducacional.com/arquivos/artigos2.pdf->. Acesso em: 08 out 2018.

NEGRINE, A. Brinquedoteca: teoria e prática. In: SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, V. B. O Brincar e a Criança de Zero a Seis Anos. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas de ensino. 2ª ed. São Paulo: Forense, 1976.

RAMALHO, M. R. B.; SILVA, C. C. M. A Brinquedoteca. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/download/402/504>. Acesso em: 08 out 2018.

SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 2ª ed. Rio de Janeiro Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

RESUMO: A música é uma linguagem importante na construção de conhecimento e favorece o desenvolvimento de diversos aspectos como, por exemplo, o cognitivo, o motor, o social e o afetivo. Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo é descrever a música como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Na qual, por meio de pesquisas bibliográficas utilizando teóricos da área, será possível perceber os benefícios do contato da criança com a Música, em especial, atentando para a contribuição da mesma para o processo de construção do ensino aprendizagem. O estudo será pautado por meio de análises dos conteúdos previstos nos PCN's de Arte (1997), em especial, no que se refere à linguagem musical com base no referencial teórico.

Palavras-chave: Música; Instrumento; Educação Musical.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem o intuito de ampliar a discussão sobre a Música como instrumento de aprendizagem, descrevendo sobre a importância da Educação Musical no que tange ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, atentando, em especial, para o pressuposto de que a Música é uma grande incentivadora de associações cognitivas, uma vez que, com o contato da Música, a criança pode desenvolver disciplina e concentração, contribuindo, em especial, no processo de construção de ensino aprendizagem.

O estudo retrata, ainda, uma investigação da linguagem musical enquanto conhecimento e características próprias, atentando, não somente a experiência estética, mas, sobretudo, como facilitadora no processo de construção do ensino aprendizagem. Além disso, o estudo também irá apontar benefícios do trabalho com a Música para o desenvolvimento da criança, uma vez que a Música possui valor cultural e deve possibilitar às crianças a convivência com diversos gêneros, o que, sem dúvidas, poderá proporcionar uma análise reflexiva que contribuirá para que o aluno se torne mais crítico.

O estudo será pautado por meio de análises dos conteúdos previstos nos PCN's de Arte (1997), em especial, no que se refere à linguagem musical com base no referencial teórico. E, nesse sentido, emerge a seguinte questão da pesquisa: Qual a importância da Música para o desenvolvimento de comunicação e expressão na Educação Infantil?

Neste estudo buscou-se acreditar que é o educador responsável por buscar constantes atualizações a fim de obter estratégias para a sua prática educacional. Ou seja, os professores devem focar na prática docente, realizando, constantemente, pesquisas prévias dos conteúdos que deseja trabalhar em sala de aula, sendo desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa teórica, de revisão bibliográfica, pela qual os dados e as informações serão coletados a partir de leituras de livros especializados, revistas, periódicos nacionais, revista e jornais pedagógicos, a fim de procurar verificar o que os autores apresentam sobre a Música como Instrumento de Aprendizagem.

ORIGEM DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

Contextualizar a Música é importante porque coloca o indivíduo em contato com suas raízes culturais musicais, fazendo com que as reconheça e resgate suas tradições que, de outra forma, poderiam ser esquecidas, descaracterizando sua identidade como cidadão dentro do contexto regional e de patriotismo. Em poucas palavras, é o resultado da produção cultural e histórica da sociedade.

Antigamente, no início da história da humanidade, a arte sempre esteve presente em todas as formações culturais; o homem desenhou um bisão numa caverna pré-histórica, tendo que aprender seu ofício, da mesma maneira ensinou para outra pessoa

e nunca mais parou. A arte na Educação Escolar, igualmente com as transformações educacionais que caracterizam o século XX em várias partes do mundo, atrelados às perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão desse mundo na dimensão poética em que estará criando e conhecendo a flexibilidade fundamental para aprender.

Contudo, é muito importante salientar que tais orientações trouxeram grandes contribuições no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Enquanto esta tendência tradicionalista teve seu representante máximo e se vê de acordo com esta visão valorizada, quando no país um grande fenômeno da Música ganhava destaque e apresentou no Estado de São Paulo, um Plano de Educação Musical, o canto orfeônico (coral) que propagava ideias de coletividade e patriotismo. Tornando-se se uma das figuras mais importantes perante a História Musical no Brasil, juntamente com o maestro e compositor brasileiro, Heitor Villa-Lobos, aprendeu a tocar violoncelo aos seis anos de idade com o pai, músico amador e, no ano de 1905, começou a percorrer o Brasil, familiarizando-se com a temática da Música Popular Brasileira, cantigas de viola, reisados e frevos. Por muitos anos recolheu várias informações sobre temas folclóricos, canções populares e indígenas.

Em 1922, participou da Semana de Arte Moderna de São Paulo, apresentando no Teatro Municipal obras de sua autoria, em primeira audição. Já bastante conhecido no meio musical brasileiro, Villa-Lobos deslocou-se em 1923 para Paris, na qual permaneceu até o final do ano. Em 1927, retornou à capital francesa para organizar concertos e publicar seus trabalhos. Por outro lado, ganhou prestígio internacional, apresentando suas composições em recitais e regendo orquestras nas principais capitais europeias, causando forte impressão por suas ousadias musicais.

De volta ao Brasil em 1930, apresentou à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um Projeto inovador de Educação Musical, que foi aceito pelas autoridades. No momento da Ditadura do Estado Novo (1937-1945) organizou, com o apoio do Presidente Getúlio Vargas, grandiosas concentrações orfeônicas que chegaram a reunir cerca de quarenta mil escolas.

Em suas apresentações eram de memorizações, apresentando um caráter folclórico e cívico. O Projeto de Villa-Lobos encontrou muitas barreiras no sentido de professores despreparados e orientados pedagogicamente, fazendo que o canto orfeônico se torna aula de teoria musical e história da música, uma vez que os professores desconheciam a metodologia que tanto o maestro preconizava.

A proposta de Villa-Lobos marcou, em especial, a Educação Musical no Brasil, no aspecto de que o papel da Música era de formar uma consciência nacional utilizando o canto orfeônico como função disciplinadora e instigadora de energias cívicas e, também, para contribuir com o nível de Cultura no Brasil e, em especial, informar a importância da música folclórica, canções populares e indígenas.

No final dos anos 60 e na década de 70,

ocorre no Brasil diversas manifestações artísticas fora do espaço escolar, e a escola tenta trazer isso para dentro dela, buscando promover festivais de Música e teatro que obtiveram uma grande mobilização dos estudantes, mas, dentro da escola, o ensino se deparava com professores totalmente despreparados porque, ainda, não havia muitos cursos que desenvolvessem o conhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética, ou seja, dessa maneira os professores de qualquer disciplina poderiam assumir as matérias de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música.

Em 1961, a disciplina Canto Orfeônico foi substituída pela Educação Musical, conforme estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 4.024 de 30 de dezembro do mesmo ano. CARRANÇA (2002, p. 37) revela que o principal objetivo da Disciplina Educação Musical, de acordo com a LDB Nº 4.024, de 30 de dezembro de 1961 era, além de ser cantada, "a música ser sentida, tocada e dançada".

Em 1971, a Lei nº 5.692, criou um novo componente curricular, a Educação Artística, incorporando nele o ensino da Música e, também, artes cênicas, dança e artes plásticas no curso de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

BRITO (apud CARRANÇA, 2002) explica que, deste momento em diante, surgiu o professor polivalente, que deveria ministrar aulas com todas essas linguagens artísticas de forma competente, apenas com algumas introduções no curso de graduação.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), começaram os debates que nos levaram à nova LDB de 20 de Dezembro de 1996, Lei Nº 9.394, que em seu artigo 26, parágrafo 2º estabeleceu que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

De acordo com a Lei Nº 9.394/96, o ensino deve possibilitar ao aluno a organização contínua do conhecimento, mediante o desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e de realizar cálculos, como também a compreensão do ambiente natural e social, do político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (BRASIL, 1996).

Direcionando nosso olhar para a Arte enquanto conhecimento, é importante destacar que o ensino de arte contempla atividades diante de quatro linguagens, ou seja, que contemple atividades que envolvam as Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, as quais serão ministradas por um único professor polivalente.

A Arte, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96 ainda como "atividade educativa" e não disciplina sofre, em 1988, a ameaça de exclusão do currículo, a partir das discussões sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases:

Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001, p. 30).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, PCN's (2001), ressaltam que, na década de 90, o ensino de Arte moveu discussões e movimentos em prol de novas tendências para seu currículo, acarretando então novas concepções e metodologias para o ensino e aprendizagem de arte nas escolas. O que marcou estes movimentos foi a mobilização para mudança de identificação da área que, ao invés de se denominar Educação Artística deveria ser nomeada por Arte, tais como deveria ser incluída como estrutura curricular, com os próprios conteúdos ligados à cultura artística e não somente como atividade. Em seguida, no século XXI, as propostas visam à integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica, que são indicações da Proposta Triangular para o Ensino de arte, criada por Ana Mae Barbosa.

Em 1998 foi entregue as creches, entidades equivalentes e pré-escolas. O Referencial Curricular Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, com o objetivo de alcançar uma ação integrada de qualidade e de apontar metas de qualidade para que se possibilite um desenvolvimento das crianças a fim de que sejam capazes de crescerem como cidadão cujos direitos à infância são reconhecidos.

Segundo o RCN (1988) a construção do simbolismo é fundamental para o desenvolvimento infantil e fundamental, em especial, para a formação completa da criança, em que o professor deve valorizar todas as vivências do aluno, situando-o no contexto em que as diferentes formas musicais são necessárias que aconteçam de maneira enriquecedora, pois o professor deve criar contextos significativos para uma discussão sobre os conceitos e a história da linguagem musical como, por exemplo, o que a sociedade vivia na época em que a Música foi escrita, a região do compositor, entre outros, conforme explicado detalhadamente por BRITO (2003).

> As muitas músicas da música [...] são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões em seu processo sócio-históricos. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas, e de igual modo explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. (BRITO, 2003 p. 28).

Sobre o contextualizar, o PCN's (1997, p. 80), sugerem o trabalho com "movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade".

Ressaltando a contextualização, não podemos esquecer que a Música é composta, também, por instrumentos e que estes passaram por transformações ao longo do tempo, bem como o modo como eram registrados e como são preservados. Sobre este assunto, os PCN's (1997) apresentam:

> Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, midiatecas, etc.) [...] Transformações de técnicas, instrumentos,

equipamentos, e tecnologia na história da música. (BRASIL, 1997 p. 81).

Mediante ao trecho acima, é possível verificar a importância da criança estar em contato com a diversidade de gêneros musicais como, por exemplo, axé, baião, batuque, bolero, carimbo, dance, lambada, funk, hip hop, rock, rap, reggae, salsa, samba, tango, xote, brega, jongo, chorinho, pop, gafieira, pagode, xaxado, frevo, ciranda, forró, bossa nova entre outros, uma vez que, dessa maneira, assegura-se aos alunos o conhecimento e o prazer de ouvir esta diversidade, o qual também contribui para que este repertório tão rico não seja esquecido e sim muito valorizado. O educador tem o dever de apresentar outras linguagens musicais que instiguem e nos convidem a um diálogo refinado que temos em cada Música.

Em outras palavras, é particularmente importante, pois, atualmente, certas Músicas do modismo corrente, valorizados pela mídia, não trazem ganhos culturais para aqueles que o escutam. Quando este conteúdo nos remete à contextualização do aluno referente aos instrumentos musicais utilizados, bem como sobre a criação de sons ao longo do tempo e a forma de registro e preservação, conforme foram surgindo novos instrumentos musicais e formas de Música.

Ao pesquisar sobre a origem e transformação do instrumento e da Música, o aluno acompanha e conhece a evolução das civilizações e culturas, enriquecendo seu repertório cultural. BRITO (2003) salienta, ainda, sobre as transformações tecnológicas.

Por causa das inovações tecnológicas, a evolução dos instrumentos causou uma alteração na forma do fazer musical, bem como os gêneros que se multiplicaram ao longo dos anos; por isso este conteúdo tem por objetivo levar o aluno a acompanhar concomitantemente o desenvolvimento da sociedade por meio da evolução da composição musical.

A Música esta atrelada ao desenvolvimento da humanidade, destacando-se como elemento de grande importância e é contemplada nos PCN's (1997, p. 81) como os "músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções [...] a música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos".

Brito (2003, p. 28) completa que "como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante". Os músicos, muitas vezes, auxiliam esta percepção do indivíduo, atuando como agentes sociais ao passo que suas produções representam o sentimento e a realidade da comunidade, na qual estão inseridos.

Naturalmente a Música se torna, nesse contexto, um instrumento de relacionamento humano para o aluno, tanto para reconhecimento do mundo, de si mesmo e de seu semelhante. Assim, somos capazes de perceber que a Música em seus variados gêneros pode nos ajudar na relação com o outro, desenvolvendo a criatividade, reforçando a memória auditiva, nos tornando mais sensíveis e aptos a compreender o outro, possibilitando, assim, o trabalho em grupo com entrosamento seja por tomar consciência de sua condição social ou por meio da consciência das diversidades

culturais presente em cada indivíduo. Isto leva à quebra de paradigmas e dos pré-conceitos incutidos pela mídia e pela sociedade, auxiliando na construção plena do ser desejada nas instituições de ensino e nas leis.

A Música pode despertar a sensibilidade da criança e aumentar a capacidade de concentração, é uma verdadeira linguagem de expressão, parte integrante da formação da criança, para que reconheça seus próprios sentimentos.

O ENSINO DA MÚSICA HOJE

A Música está em tudo, exatamente em todos os ambientes como, por exemplo, na natureza, nas ruas, dentro de nós mesmos e, em especial, dentro de nossas casas. É difícil alguém não se relacionar com a Música, uma vez que escutando, cantando, dançando ou tocando instrumentos, ela está presente em muitos momentos da nossa vida, desde a alegria e a tristeza. Temos um maior contato com a Música por meio das mídias, a qual nem sempre é capaz de nos oferecer um ganho cultural, como no caso dos modismos. É importante que o professor leve, para dentro das salas de aula, gêneros musicais que agreguem valor cultural e com os quais tem pouco contato dirigido como, por exemplo, a Música Popular Brasileira (MPB).

O professor, além disso, poderá fornecer aos alunos atividades em meio à natureza, permitindo que eles possam conhecer e reconhecer os sons da natureza, fazendo uma distinção sobre a semelhança entre os sons produzidos por cada animal e pela própria natureza em si, além de aproximar e conscientizar as crianças a protegerem a natureza, uma vez que, desta maneira, contribuirá, significadamente, no desenvolvimento de sua identidade cultural e regional, pois o aluno deve ser incentivado a participar das manifestações culturais do entorno, na qual vive e pesquisar seu passado, bem como realiza-lo.

Para Brito (2003), a Música em sala de aula não deve ser utilizada como recurso didático, apenas na memorização de conteúdos. Ela deverá ser utilizada para desenvolver o conhecimento, transformando cantigas de roda, letras de músicas, histórias cantadas, repertórios de Música Popular Brasileira (MPB), construção de instrumentos com materiais recicláveis, jogos, dança, paródias entre outros, em produtos e conhecimento musicais.

Além disso, também é necessário que os alunos conheçam e reconheçam instrumentos musicais, dos mais comuns como, por exemplo, violão, guitarra, cavaquinho, até os mais exóticos como, por exemplo, clarinetes, bumbos entre outros, por ser um conhecimento que aumentará sua bagagem cultural e auxiliará em sua construção plena como cidadão. Brito (2003) explica que a criança deve, ainda, conhecer o som produzido por cada instrumento para que depois sejam capazes de reconhecê-los.

Brito (2003) diz, ainda, que o processo criativo foi mal-entendido, acreditando-se que deveria deixar o aluno fazer qualquer coisa sem orientação e organização, consequentemente, desperdiçando a capacidade de expressão das crianças e,

apesar da técnica, integrar vários modos da criação musical. Os professores assustados com essa situação optaram por continuar com as mesmas técnicas e procedimentos, desconsiderando assim a criação.

Brito (2003) pontua, também, que apesar de existir novas pesquisas e teorias pedagógicas, o trabalho em linguagem musical ainda caminha por passos lentos, pois, encontramos professores com pouca (ou nenhuma) formação musical, dedicando muito tempo a ensaios para datas comemorativas incluídas no calendário escolar. Nessas práticas, os alunos considerados desafinados, sem voz ou ritmo são excluídos, discordando das premissas da Educação e do direito de acesso à Arte em suas várias formas.

Brito (2003) declara que todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho e não apenas o produto final. É importante respeitar as características do desenvolvimento infantil, estabelecendo a exploração sonora, descobertas e expressões musicais.

PERSPECTIVAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE MÚSICA

Brito (2003) revela que do ensino da música vai além da imitação, uma vez que capta a atenção total da criança.

A interpretação é atividade ligada à imitação e reprodução de uma obra, mas interpretar significa ir além da imitação por meio da ação expressiva do intérprete. Somos intérpretes quando cantamos ou tocamos uma obra musical. (BRITO, 2003, p. 57).

Brito (2003) nos mostra o quanto é importante interpretar canções em salas de aula, uma vez que interpretamos canções à medida que cantarolamos uma música completa ou um trecho da mesma. Com a criança, não seria diferente, pois, em seu cotidiano, ou seja, no seu dia a dia, a criança ao brincar faz-se passar por cantora e artista, realizando neste processo uma brincadeira de faz de conta, que estimula a ludicidade e, sem dúvidas, nesta simples brincadeira a criança tem a oportunidade de aprender questões como, por exemplo, interpretar, improvisar e, muitas vezes, compor suas próprias canções.

Com relação à composição e improvisação, os PCN's (1997) ressaltam que os conteúdos nas séries iniciais devem contemplar vários aspectos.

[...] arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos, baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais. [...] Experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição. [...] Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologia disponíveis em

arranjos, composições e improvisações. (BRASIL, 1997 p. 78).

Os conteúdos previstos apresentam-se aparentemente de forma clara, no entanto, há a necessidade de explicitar o que de fato é improvisar e compor, informações que não encontramos nos PCN's (1997). BRITO (2003), ao tratar deste assunto, destaca que a importância da criança improvisar revelando que as improvisações são momentos de composição, ou seja, podemos concluir, também, que estes momentos, juntamente com os momentos criados no faz de conta pelas crianças, tornem-se momentos de interpretação. Além disso, podemos concluir que todo esse processo é criativo, uma vez que pode ser aplicado tanto à Música, quantos às Artes, sendo o relacionamento humano, essencial, para o exercício de criação de ideias, que perdurarão por toda a vida do aluno, fazendo com que o mesmo utilize este processo em vários outros aspectos da vida, atendendo, assim, um dos objetivos da escola, que é estabelecido em formar cidadãos.

A Música e as Artes estão intimamente ligados, pois tratam da improvisação e composição, que já são realizadas pela criança antes mesmo de entrar na escola, conforme Brito (2003), podemos verificar esta situação verificado as brincadeiras realizadas pelas crianças, que, muitas vezes, transportam para suas brincadeiras situações que atentam para esses dois componentes inseridos nas aulas de Artes, na qual podemos utilizar de metodologias de aplicação com técnicas orientadas pelo professor e, por último, complementar estas técnicas com a ampliação do conhecimento e utilização de acessórios na forma de instrumentos musicais.

Brito (2003) destaca, ainda, uma forma de desenvolver a improvisação e composição, explicando que utilizar a música como jogos de improvisação ou de criação de instrumentos musicais, podem estimular a sonorização de histórias e outros, que podem ser aplicados de acordo com as necessidades e os desenvolvimentos demonstrados pelos alunos.

Com relação, ainda à utilização de instrumentos musicais BRITO (2003 p. 69) salienta que esta "[...] é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças", revelando, ainda, que a mesma "[...] contribui para o entendimento das questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades".

Desta forma, devem ser utilizados para aumentar a eficácia da utilização das técnicas, além de auxiliar o conhecimento do aluno, atividades de composição e improvisação, que, de acordo com os PCN's (1997), podem e devem ocorrer em grupo, contemplando, em especial, as observações e análises.

Observação e análise das estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção. [...] Seleção de tomada de decisões, em produções individuais e/ ou grupais, com relação às ideias musicais, letras, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc. (BRASIL, 1997 p. 78).

O professor deve visar um trabalho musical em grupo, na qual os alunos tenham a possibilidade de trocar ideias com os colegas e, com isso, melhorar sua própria

produção. Brito (2003, p. 137) aprofunda o conceito apresentado pelos PCN's (1997), destacando que "cabe ao adulto auxiliar as crianças a organizarem suas ideias, colaborando, caminhando junto, opinando, sem impor nem decidir, mas sim respeitando o produto final, que deve ser coletivo".

Ainda sobre o trabalho em grupo, Brito (2003) ressalta os benefícios e ganhos deste processo.

Cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo. Desta forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como a atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade. (BRITO, 2003 p. 93).

Brito (2003) mostra o quanto é importante o professor respeitar as escolhas das crianças, uma vez que com a utilização de nomes nas rimas, as crianças são ajudadas porque relacionam umas com as outras, criando laços afetivos por meio de temas abordados em suas criações musicais.

Prosseguiremos a análise, dando ênfase, em especial, ao processo criativo, os PCN's (1997, p. 78), revelam que o conteúdo deve contemplar a "percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-o por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e instrumentos disponíveis".

Observamos, neste trecho dos PCN's (1997), a importância do direcionamento que o professor deve dar ao aluno sem interferir em seu processo criativo, para que os métodos sejam aproveitados da melhor forma possível. BRITO (2003) expõe alguns exemplos do processo criativo, que contemplam a imitação das crianças em contextos musicais.

Cantando, as crianças imitam o que ouvem, desenvolvendo sua expressão musical, desde que esta atividade seja realizada num ambiente de orientação e estímulo ao canto, à escuta, à interpretação [...] No entanto é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem seus gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção. (BRITO, 2003 p. 93).

Em relação a técnicas formais de música, os PCN's (1997) exigem que o professor tenha algumas informações técnicas que não lhe são proporcionadas normalmente nos cursos de graduação.

Utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção. [...] Utilização do sistema modal / tonal na prática do canto a uma ou mais vozes [...] Utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical. (BRASIL, 1997 p. 78 e 79).

Assim, é possível perceber que há uma diversidade de conceitos técnicos que não são compreendidos imediatamente pelo professor, BRITO (2003) revela, ainda, que estes conceitos não compreendidos estão, intimidade, relacionados com o mundo musical.

A música tem códigos de registro e notação que surgiram em virtude da necessidade de fixar as ideias musicais e, assim, preservá-las. Como expressão temporal, a linguagem musical acontece no tempo-espaço, e os sinais criados são auxiliares da memória

(individual e coletiva). A notação musical tradicional, que registra na pauta de cinco linhas as alturas e durações dos sons, procura grafar com precisão os sons da composição. (BRITO, 2003 p. 177).

Por meio das definições pontuadas por Brito (2003) podemos concluir que o professor deve estar atento para a observação das crianças, em especial, no que se refere as suas criações, fazendo, desta forma, registros, uma vez que, neste processo, a criança pode criar garatujas sonoras, na qual poderá expor símbolos, desenhos e/ou rabiscos para representar os sons criados por elas. Ou seja, o professor deve estar atento a passar o trabalho gradualmente, utilizando-se de sistemas modais e de notações musicais tradicionais, que possam ser relacionadas com as criações realizadas pelas crianças.

Os PCN's (1997) estabelecem que o professor tenha uma formação mais aprofundada do contexto musical, uma vez que, desta forma, as aulas poderão ser mais significativas porque não desestimulará e/ou inviabilizará a utilização mais ampla da linguagem musical. Ou seja, o professor deve ter em mente que o conhecimento, nesta fase do aprendizado, é básico e deve atentar, em especial, para a construção do processo de ensino aprendizagem do aluno mais significativo, ou seja, com um trabalho totalmente direcionado para uma aprendizagem que utilize todos os recursos necessários para desenvolver competências e habilidades exigidas no currículo.

Os PCN's (1997) pontuam, ainda, que o professor deve utilizar diversas ferramentas para desenvolver o trabalho da linguagem musical em sala de aula.

Utilização e criação de letras de canções, parlendas, raps, etc, como portadoras de elementos da linguagem musical [...] Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com elementos da linguagem musical [...] Traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música. (BRASIL, 1997 p. 79).

Ou seja, os PCN's (1997) esclarecem que o professor deve aproveitar a oportunidade proporcionada por este conteúdo para, mais uma vez, integrar o aluno em seu meio cultural, resgatando, em especial, as tradições da comunidade e os próprios valores trazidos pelo aluno.

[...] também deve pesquisar na comunidade e com as pessoas mais velhas as tradições do brincar infantil, desenvolvendo-as às nossas crianças, pois elas têm importância fundamental para seu crescimento sadio e harmonioso. Não se trata de saudosismo, mas sim de proporcionar às nossas crianças a possibilidade de viver sua própria cultura e modo de ser! (BRITO, 2003, p. 111).

Dentro deste conceito, Brito (2003) revela que tanto a criação de Músicas, quanto as brincadeiras, ou mesmo outras atividades, serão utilizadas para exteriorizar musicalmente os sentimentos do aluno, mais especificadamente, ampliarão a forma como ele vê a si mesmo, a sua comunidade e a sua identidade cultural de forma participativa e não de forma passiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a Música como Instrumento de Aprendizagem permitiu evidenciar a importância da Música no Processo de Construção do Ensino Aprendizagem.

A Musicalização traz benefícios de grande valia, que levam as crianças a desenvolver informações e ideias acumuladas durante o processo educacional, fato que estimula os dom e potenciais de cada ser humano, uma vez que, por meio da Musicalização, as aulas se dão em um ambiente descontraído, que leva as crianças a cooperarem uns com os outros, baseados, logicamente, em diálogos e trocas de informações significativas, o que integra, de fato, a articulação de informações desejáveis, sendo o professor responsável pelo domínio da técnica utilizada com sensibilidade e segurança que levará a criança a compreender o conteúdo disciplinar necessário.

Os PCN's (1997) são o referencial a ser utilizado pelos professores e está, totalmente, alinhado com a LDB (1996), servindo para auxiliar os professores na execução de seu trabalho para que os alunos possam dominar os conhecimentos necessários, levando-os a crescer como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade, mas, também, atrelado para a garantia que os conhecimentos mínimos, de cada indivíduo, sejam similares, sempre preservando as particularidades de cada região.

É importante salientar que além de um direito e um dever a linguagem musical é um conhecimento com suas próprias características, que desenvolvem o ser humano integralmente. Vale também lembrar que os PCN's apenas orientam, sendo papel do professor da área buscar teoria que o subsidiem, portanto, todo professor deve atualizar-se continuamente e ser um estudioso de sua prática.

É fato que quando falamos em Música na escola, não podemos deixar de lembrar que além dos professores, alunos e da comunidade escolar que eles se inserem, é necessário contar com as Políticas Públicas Educacionais, uma vez que elas dão suporte para a efetivação e adequação de um trabalho significativo na área.

Para tanto, é necessário destacar, ainda, que para além do papel crucial do professor, enquanto mediador dessa aprendizagem, tornando o aluno um ser ativo na construção da linguagem musical e da escola como espaço de interação e também reestruturação dessa mesma linguagem, é necessário, também, maior suporte por parte do governo no que diz respeito à formação e capacitação de professores para atuarem de forma eficaz, segura e significativa na sala de aula, possibilitando, desta forma, um agente de transformação no contexto escolar.



FERNANDA RODRIGUES ARONNE BARROS

Graduação em Pedagogia pela UNESP de Marília; Graduação em Psicologia pela UNIMAR; Cursando Pós-Graduação em Educação Infantil pela FCE; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Editora do Brasil, art. 205.

BRASIL. Lei nº 8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente. Promulgada em 13 de julho de 1990. Editora do Brasil, art.

BRASIL. Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil, p. 15, art. 26 -2º parágrafo.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: Arte/ Secretária de educação fundamental, 2ed DP &A Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil/Ministério da Educação. Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRITO, Teca de Alencar. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.



A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Objetivo deste é identificar e refletir as possíveis relações entre professor e o aluno a fim de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, da identificação de pontos relevantes, nas concepções, que possam estimular professor e aluno para uma convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade no processo metodológico. A pesquisa é de cunho bibliográfico, que a prática educativa é de grande significância na formação do educando cidadão. Assim, traça uma análise reflexiva dos principais problemas cotidianos enfrentados na sala de aula pelos alunos e professores, em suas interações, enquanto sujeitos inerentes do processo educacional. Também se baseará na pedagogia dialógica de Paulo Freire, na qual o Educador e Educando desenvolvem uma relação de respeito horizontal: diálogo, respeito e afetividade. A escolha do tema se deu, com o objetivo de refletir criticamente sobre os problemas educacionais.

Palavras-chave: Diálogo; Respeito; Afetividade.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral aqui apresentado é abordar a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio históricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio-política na qual consiste em a relação entre sujeito: Professor e aluno.

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelos quais indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo. (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439). Objetivos Específicos na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação ocorre no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, o qual ocorre à apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Na fala de Freire (1997, p.32), percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos.

Tendo como problema da pesquisa, é constatado que as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. Sabendo que as dificuldades afetivas provocam desadaptações sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual.

A justificativa da presente pesquisa é buscar conhecer a teoria acima descrita que poderá contribuir a uma boa convivência no interior das instituições educativas a qual ocorrem, antes de tudo, um contato humano entre pessoas que pensam e agem e têm, sobretudo, sentimentos. É preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança.

O ESPAÇO DA ESCOLA

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas últimas décadas. O desempenho dos alunos remete-nos à necessidade de considerarem a formação do professor, como sendo requisito fundamental para a melhoria dos índices de aprovação, repetência e evasão do ensino.

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma “suposição de auto realização”. Isto é: o aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo que aqueles de quem se espera um bom

desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo. Assim, as taxas de evasão evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando os alunos de nível de renda mais baixos. Exatamente por fazerem parte de famílias desprovidas de recursos, as crianças não têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar, e por isso, chegam à escola em situação de inferioridade em relação à maioria dos estudantes de classes mais altas.

Uma criança que faça parte de uma família de poucos recursos, sua alimentação será deficiente e, por isso, seu desenvolvimento físico e sua saúde serão deficientes. Por viver em ambientes com pessoas que não tiveram uma boa formação escolar, sua linguagem terá muitas falhas. O estudante carente usa uma linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação. Seus colegas de famílias de melhor posição social, que cresceram entre pessoas com algum grau de instrução, teriam domínio de um proveitoso vocabulário.

COLL (1996:95) afirma que:

"Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola".

COLL (1996, p.95)

Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como causas dos problemas que a educação enfrenta. Logo de início há uma extrema falta de vagas, a escola tem uma localização que dificulta o trajeto de ida e volta dos alunos. Depois temos os horários estabelecidos pelas escolas, que são muito criticados por não atenderem a realidade da população. Outro fator que dificulta a permanência e o bom desempenho dos alunos na escola são, as despesas com materiais exigidos pela escola como: uniforme, livros, taxas, etc..... Isso porque na maioria dos casos, os pais não podem comprar o que a escola exige.

Todos esses regulamentos não são problemas para as crianças de classe média, cujos pais são bem empregados. No entanto, para as crianças de famílias pobres, estas exigências representam grandes dificuldades e obstáculos para conseguir aprovação na escola.

A família é colocada como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não sendo questionadas, as condições materiais de vida dessas famílias, nem sua participação nas relações sociais de produção que são o que determinam, em última instância, as possibilidades de assistência aos filhos. Essas conclusões ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar, sua participação na seletividade e a função da escola como reprodutora da sociedade desigual na qual se insere.

"A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de

que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam".

DURKHEIM (1978, p.49):

Em várias salas de aula nota-se a exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre o professor e seus alunos, o trabalho obrigatório e repetitivo. Um dos meios de controlar a disciplina é a divisão do tempo. Há hora determinada para entrar, sair, para o recreio, a merenda, para tomar água, para ir ao banheiro, etc. O cumprimento do horário é obrigatório, sem levar em conta o que a criança está fazendo ou qual é a sua vontade no momento.

Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus "maus atos": o aluno corre o rico de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é "bem-comportado" recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas.

"Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformou-se num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recreativas, mantendo-o em seu recinto através da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande".

WERNECK (1999, p.60)

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer que atue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saberem ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver seu raciocínio.

Alguns professores sentem que seu relacionamento com os alunos determina o clima emocional da sala de aula. Esse clima poderá ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afetuoso, cordial. Neste caso, o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. Seu nível de ansiedade mantém-se baixo e ele pode trabalhar descontraído, criar, render mais intelectualmente. Porém, se o aluno teme constantemente a crítica e a censura do professor, se o relacionamento entre eles é permeado de hostilidade e contraste, a atmosfera da sala de aula é negativa. Neste caso, há o aumento da ansiedade do aluno, com repercussões físicas, diminuindo sua capacidade de percepção, raciocínio e criatividade.

Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e

começa a achar que o professor é chato e que as lições não servem para nada.

O VALOR DO AFETO NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

O saudoso educador Paulo Freire (1997, p.98) certa vez proferiu que "não há educação sem amor". Sabiamente ele foi ao âmago de tudo, pois educar sem amor pode resultar em um mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou em uma assinatura de folha de ponto apenas. É mister que viver de verdade exige vontade, alegria, doação, ou seja, exige paixão.

Ainda, poema de Francisco Otaviano de Almeida Rosa (1987, p. 12) que diz: "quem passou pela vida em brancas nuvens, (...) passou pela vida e não viveu". Acredito que mais que a própria razão, a condição de amar é que nos torna especiais dentre os seres que habitam a terra. E na hora de transmitir nossos conhecimentos aos outros homens é importante fazer valer isto que há de belo dentro de nós, sempre transmitindo conhecimentos com afeto.

De acordo com a perspectiva Walloniana, falar de afetividade no ato educacional, mais precisamente na relação professor-aluno, é falar de como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu e o outro. Vale ressaltar que essa postura de conflito eu e o outro, ocorre em dois momentos distintos da vida do educando: na infância e na adolescência.

Para a criança, o conflito se dá com as diversas interferências da família, sua primeira comunidade, e da escola (ou qualquer outro ambiente que ela frequente) em sua vida. Para o adolescente, o conflito ocorre com o estranhamento de si com o mundo que o cerca.

A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aprendiz. O professor deve estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador. O ambiente de sala de aula, que muitas vezes pode se mostrar frio, severo e hostil aos nossos educandos, deve ser recolocado, reapresentado aos mesmos de forma mais amena e amigável.

Quando a maioria das tarefas de sala de aula exige que a criança fique parada e estática, com uma atenção direcionada ao que é exposto pelo professor, certamente este local não será um dos mais atraentes a ela. Não é difícil, dentro desse clima austero, surgir hostilidade da criança em relação ao professor e ao ambiente escolar. Dentro dessas situações de conflito facilmente observadas nas escolas, o professor pode fazer toda a diferença.

Se o professor tiver conhecimento do conflito eu e o outro na construção da personalidade do aluno, com certeza, ele saberá conduzir as relações e receberá esses estímulos com mais calma, não tomando os mesmos como uma questão pessoal.

O professor precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Mas conhecer esse aluno e seu universo implica em uma pré-disposição de amá-lo. Cabe ao professor investigar mais esse aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que esse educando acumule raivas ou questionamentos. Hoje muito se sabe que o lado intelectual caminha

de mãos dadas com o lado afetivo.

Considerando esses pontos discutidos, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula.

A prática pedagógica deve sempre prezar o bem estar do educando. Quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor e toda a bem querência que a mesma traz, mais e mais alunos aprenderão com maior facilidade e gosto e, acima de tudo, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida de nossos educandos deixando suas marcas positivas.

AFETIVIDADE

Como atividade essencialmente criadora, a educação apresenta o escopo de guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituiria como pessoa humana, dotada de armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais. No contexto das dinâmicas sociais, a educação e a instituição de ensino, no papel de seus professores, devem apresentar um caráter crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade.

"Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um dado campo de fatos, ou de ideias que constituem o saber estabelecido; pensar é enfrentar pela reflexão a capacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser reformulado que precisa ser reproduzido pelo trabalho de reflexão, sem outras garantias senão o contato com a própria experiência".

CHAUÍ (1998, p.45):

É de suma importância que o professor, por maior que seja sua capacidade, seu conhecimento, sua formação, tenha consciência de que ele e seus alunos estão em locais, ângulos opostos: por outro lado, ele não deve se vangloriar desta hierarquia e muito menos de seu conhecimento. Para que haja uma boa convivência entre professor e aluno um bom diálogo é fator de essencialidade.

Entretanto, não é esta realidade que observamos no contexto educacional brasileiro, pois o professor geralmente é arrogante, inseguro, ansioso e acaba criando um clima de terror em sala de aula. Na maioria das vezes a causa desta problemática está na má remuneração, na falta de preparo, na instabilidade familiar, fatores que influenciam no desempenho do docente.

Desde os seus primeiros trabalhos, na verdade, PIAGET (1980), reconheceu o aspecto afetivo como importante embora tenha centrado menos sobre este aspecto do que sobre o aspecto cognitivo. Uma segunda razão provável para um estudo maior da dimensão cognitiva reside no fato de Piaget ter percebido que o estudo científico do aspecto afetivo como mais difícil do que o estudo da estrutura cognitiva.

É possível que Piaget tenha escolhido, tentar resolver primeiro os problemas mais controláveis e por isso, dedicou uma quantidade desproporcional de sua energia às questões de estrutura cognitiva.

Uma terceira razão para isso é que à

medida que os psicólogos e educadores tentaram entender o trabalho de Piaget, as "construções" que eles fizeram de sua teoria, começaram na melhor das hipóteses, como "pré-operacionais". Afora todas essas considerações, por certo, uma leitura cuidadosa dos trabalhos de Piaget deixa claro que uma visão do desenvolvimento intelectual, incluindo apenas o desenvolvimento cognitivo, sem levar inteiramente em conta os aspectos afetivos é incompleta.

AS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

A educação está oportunizando mudanças no pensar da criança e que o seu modo de olhar o mundo já não é mais o mesmo. É nessa perspectiva que se apresenta a educação Infantil: a oportunidade de dar às crianças uma "nova" infância. Uma infância que tem de ser respeitada em seus interesses e curiosidades, em que a criança deve brincar muito e, na brincadeira, desenvolver suas potencialidades.

A criança possui necessidades e características peculiares e a escola desempenha um importante papel nesse aspecto, que é oferecer um espaço favorável às brincadeiras associadas a situações de aprendizagem que sejam significativas, contribuindo para o desenvolvimento de forma agradável e saudável.

O desenvolvimento mental da criança, antes de seis anos de idade, segundo Piaget, pode ser sensivelmente estimulado nos jogos. A brincadeira representa tanto uma atividade cognitiva quanto social e da forma, as mesmas nas crianças exercitam suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com os outros (ANTUNES, 1998, p.73).

O momento da brincadeira possui grande importância, pois contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança. Sendo também o espaço que proporciona liberdade criadora, oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo, descobrindo-se de maneira prazerosa.

Partindo desse pressuposto, e por acreditar que, muitas vezes, as brincadeiras não têm feito parte do currículo escolar, sendo ignoradas no planejamento diário, propõe-se uma reflexão acerca da utilização da brincadeira em seu aspecto pedagógico nas escolas de Educação Infantil.

Ao optar por atividade lúdica como forma de desenvolvimento da aprendizagem, o educador poderá conhecer melhor o grupo, promovendo situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo que os aprendizes façam uma auto avaliação com relação sobre seu desempenho, além de permitir que todos participem ativamente de cada etapa vivenciada na execução de cada jogo.

Segundo ANTUNES (1998),

"O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre e sozinho, desenvolve níveis

diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajudo-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem" (p.36).

Cabe ao educador explorar e adaptar as situações cotidianas do educando as atividades escolares, mas para tanto, é de suma importância que domine as ideias e o método que ele deseja, com o intuito de que o aluno construa seu próprio conhecimento, e tenha consciência de que os jogos propostos são meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo.

Segundo o mesmo autor,

"O jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, por outro lado, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta" (p.37).

A atividade lúdica é uma importante fonte ao educador, trazendo informações sobre os interesses de seus alunos, suas interações, suas habilidades de adaptação às regras, etc. Com base nessas observações, o educador tem a oportunidade de programar atividades pedagógicas direcionadas.

Ao programar as atividades, é interessante que o educador associe também alguns questionamentos relativos à idade, capacidades, preferências e outras particularidades, visando o prazer e os efeitos positivos que o jogo proporciona.

Outra questão importante, além de tratar-se de um dos pontos de preocupação dos educadores infantis, refere-se à organização de um espaço adequado para a realização da atividade, para que o jogo possa ser explorado em sua totalidade.

A conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos. O espaço necessário à manipulação das peças é sempre imprescindível, assim como sua cuidadosa embalagem e organização, a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para sua atividade (ANTUNES, 1998, p.41).

A atenção do educador é fundamental no contato direto com a criança, ensinando-a como utilizar o brinquedo e brincando com ela também. Ao brincar com a criança, o educador contribui significativamente, pois assim a auxilia na construção de sua identidade cultural e de sua personalidade.

Ao utilizarmos o jogo na prática pedagógica, é interessante fazer deste um momento de conhecimento e convivência com as crianças, permitindo conhecê-las e aproximar-se de seu modo de conhecimento do mundo. É interessante voltar o olhar não apenas no que elas fazem, mas também observar o modo como elas fazem.

Neste processo, o centro de atenção passa a ser o outro, buscando para os educadores um novo sentido ao trabalho pedagógico: conhecer a criança para trabalhar com ela, para brincar com ela, para aprender com ela.

Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um

auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro desta programação. De certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos e, na medida em que estes aparecem na proposta pedagógica, é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes desses objetivos. Assim, o jogo só tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

Quando o jogo é extremamente fácil ou é acima da capacidade de solução por parte do aluno, causa desinteresse e até mesmo baixa estima. Por isso, é importante que o professor planeje desafios que estimulem o aluno. É essencial que o professor utilize o jogo ou brincadeira como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de desafios visando a interação do grupo. O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constituem um recurso insubstituível no estímulo para que os alunos queiram, e, os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida.

Nos jogos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

O JOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

As crianças são “as personagens” dos jogos. Os papéis mudam de um cenário para outro. E todas têm oportunidade de experimentar “pegar o outro, ou serem pegos”; brincar com os amigos ou contra eles. E só um jogo. Mas é muito mais do que um jogo... (Rubem Alves, 2001.p.78)

Para pensar o jogo como meio educacional, devemos situá-lo a partir da definição de objetivos mais amplos. Que papel tem a educação em relação à sociedade? A escola é um instrumento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento, a educação deve privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando os valores e a bagagem que elas já têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de

sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Tornando como base à concepção da criança como ser integral, constata-se que as atividades que as crianças estão realizando na escola têm um tratamento compartimentado.

Em relação ao desenvolvimento moral as crianças constroem normalmente o seu próprio sistema de valores morais, baseando-se em sua própria necessidade de confiança com as outras. Esse processo é uma verdadeira - construção interior. Na construção autônoma se forma uma boa concepção de si, um ego íntegro e uma autonomia que sustente uma saúde mental positiva.

Formar homens sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, assim como espíritos capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está deve ser o principal objetivo da educação.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem, forma de representação verbal, é básica no processo de desenvolvimento. Sustenta que a linguagem só aparece depois do pensamento, e que ele depende sobre tudo da coordenação de esquemas sensório-motor.

A linguagem é uma forma de se comunicar e se expressar; um meio, portanto, de interagir socialmente. Falar, ler e escrever são formas de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos construídos histórica e socialmente. Paralelamente, por meio da linguagem, é possível desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade e, muito especialmente, passar do pensamento concreto ao pensamento mais abstrato. A linguagem é, portanto, o meio básico de comunicação social dos indivíduos. Até adquirir a facilidade da linguagem, o jogo é o canal do qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança.

O jogo está intimamente relacionado à representação simbólica e reflete e facilita o desenvolvimento dessa representação.

O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

À medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, sua autoimagem positiva, suas personalidades são desenvolvidas. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento e é ela que, na verdade, irá influenciar o caminho da criança na escolha dos seus objetivos.

Amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria ou tristeza são alguns dos afetos mais comuns, com os quais o educador deverá lidar para encaminhar a criança no seu desenvolvimento.

A motivação é outro fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá se esforçar para fazer coisas mais complexas. A criança afetivamente perturbada sofrerá um bloqueio no desenvolvimento geral, pois os problemas afetivos canalizarão suas energias.

O jogo espelha e melhora o progresso da criança na pré-escola, com a afirmação do eu e na idade escolar, ajudando na

tarefa de consolidação do eu. No jogo pode ser comprovada a importância dos intercâmbios afetivos das crianças entre elas ou com os adultos significativos (os pais e os professores). O jogo é uma "janela" da vida emocional da criança.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções do jogo só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão: é o adulto que deve criar esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legitima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, na interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber e a "segurança" que o mesmo tem de que seu poder, seu conhecimento ilimitado são suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem com as suas expectativas.

Com toda essa mínima produtividade, o que ocorre é a morte da criatividade, reproduzindo assim o que já existe.

Certamente, a simples mudança de paradigmas não garante de forma alguma uma mudança de concepção pedagógica, ou seja, de prática escolar. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os avanços necessários na prática docente.

Para o educador, o ensinar deve ser uma arte, uma ciência e um conjunto de técnicas que são utilizadas para se alcançar um objetivo. Em alguns subsídios, torna-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador preocupa-se em educar com arte, toma-se comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um alvo do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo.



FERNANDA SAMPAIO GOMES

Licenciada em Letras (Português/ Inglês) em 2005; Professora de língua Inglesa no Ensino Fundamental II, e médio pela Rede Municipal de Ensino.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J. R. G. AQUINO (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

CECCON, et al. A vida na escola e a escola da vida, 33 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Prado Jr. et al Descaminhos da Educação. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

DURKHEIM. E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, São Paulo, Paz e Terra, 1998.

LIBÂNEO José Carlos: Democratização da

escola pública-A pedagogia crítico - social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.

OLIVEIRA, M. Izete de. Indisciplina Escolar: Determinantes conseqüências e ações. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PILLETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau. 22. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____ . Estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____ . História da educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996a.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskyana. In: J. R. G. Aquino (Org.) Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

TARDIFF, Maurice. C. Lessárd. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas: Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

VASCONCELOS. C. dos Santos. Disciplina Construção da Disciplina Consciente e Interativa na sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo, Libertad. 1994.

WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZAGURY, Tânia, O professor Refém: Para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil: Rio de Janeiro, Record, 2006.



APRENDENDO A ARTE DE ROMERO BRITTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo é resultado de um projeto desenvolvido com alunos de Educação Infantil. O projeto foi desenvolvido para trabalhar a linguagem artística, a reflexão, a observação, a sensibilidade e a interpretação dos alunos ao lerem imagens de modo que estes compreendessem os contextos das manifestações artísticas e valorizassem o processo do fazer artístico. Desta forma, optou-se pelas obras de arte do artista brasileiro Romero Britto, que utilizam diversas cores e formas, transformando imagens simples em composições ousadas e criativas. Perpassando as obras do artista conhecemos também os elementos da arte e sua importância na formação da de cidadãos criativos e reflexivos.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Leitura de Imagem; Romero Britto.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema linguagem artística principiou com a observação do cotidiano escolar dos alunos na educação infantil, os quais demonstram suas necessidades a partir da sua forma de se expressar e entendê-las facilita a relação docente e discente no processo de aprendizagem.

A arte abrange diversas áreas como teatro, música, pintura, desenho e dança, o trabalho nessas áreas proporciona aos alunos maior conhecimento de si mesmo e do outro.

Como desenvolver o trabalho com Arte que fosse norteador da aprendizagem e ainda facilitasse a formação pessoal em seres críticos e participativos?

Como trabalhar o conteúdo de Arte na Educação Infantil de forma que seja significativo e prazeroso?

As dúvidas foram surgindo e como sanar essas dificuldades no cotidiano escolar e intermediar essa aprendizagem?

Nas pesquisas na rede mundial de computadores me deparei com artista plástico Romero Britto e suas inúmeras obras que ao mesmo tempo são simples do cotidiano, trazem cores vibrantes e formas diferenciadas, com excesso de criatividade.

As informações referentes ao artista e o incentivo a valorização do artista brasileiro Romero Britto que veio de uma condição social desprivilegiada e obteve sucesso com esforço e dedicação, parecidos com a clientela atendida pela Unidade Escolar.

A junção de todo esse conhecimento incentivou a criação do projeto “aprendendo a linguagem plástica e visual de acordo com as obras de Romero Britto’.

Com a criação do projeto fui percebendo que as opções de trabalho foram sendo ampliadas e abrangendo vários conteúdos. Que de início pareciam confusos e abstratos para serem desenvolvidos na educação infantil.

Iniciamos o trabalho com os diversos tipos de linhas das quais também fazem parte a escrita de letras, números, formas geométricas e outros desenhos.

Nas atividades da reprodução das obras, percebemos as cores diversas, reflexão do significado e o pensamento do artista, promovendo a criticidade.

Ainda foi criada a bolsa itinerante, na qual os alunos recebem materiais diversos e criam uma obra de arte junto com a família. Reforçando a participação da família na vida escolar dos alunos e proporcionando conhecimento das obras de Romero Britto.

Desta forma o desenvolvimento do projeto promove um novo olhar sobre o mundo através das múltiplas linguagens da Educação Infantil que são linguagem oral e escrita, corporal/movimento, do brincar, plástica e visual, musical, matemática, conhecimentos sociais e naturais.

ARTE

Quando pensamos em trabalhar Arte na educação infantil, começam a surgir inúmeras duvidas: como ensinar conceitos tão abstratos e se fazerem entendidos pelos alunos.

Quando as incertezas forem surgindo, as necessidades de saná-las foram levando as pesquisas relacionadas à Arte.

O que de fato é arte?

Arte é uma forma de entender e conhecer a nossa própria história.

"O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas". (BARBOSA, 1999, p. 91)

Desde a antiguidade os indivíduos se comunicavam e deixavam suas marcas através de desenhos em rochas, como a caverna das mãos encontrada na Patagônia, Argentina.

O que se sabe é que, quando os primeiros seres humanos começaram a fazer marcas e traços em rochas, perceberam que podiam criar formas e, com elas, desenhar muitas imagens. Nascia a arte rupestre. (FERRARI, 2014, p. 11)

Podemos ressaltar que a arte vem sendo reformulada, com temas que buscam facilitar o entendimento. Como a linguagem das artes visuais, que está dividida em linguagem das imagens,dos sons, da música e do movimento.

Na linguagem das imagens é a compreensão de formas e cores. Essas imagens podem ser formadas por pontos, que ligam uma linha à outra; linhas que podem ser contínuas, fragmentadas, grossas, finas, retas e curvas.

A linguagem dos sons proporciona o treino da escuta, desde diversos sons até a observação do silêncio.

Imagens com som e movimento que podem ser criadas e mostradas instantaneamente apresentam novos desafios aos educadores, no sentido de ensinar o conteúdo visual necessário para uma efetiva arte educação. (BARBOSA, 1999, p. 114)

Na linguagem musical existe a transformação dos sons com intuito de serem ouvidos.

Para criar uma música, o compositor tem de se organizar os sons utilizando seus três principais elementos: a melodia, ou conjunto de sons (nota) tocados em sequência; a harmonia, diferentes sons tocados ao mesmo tempo; e o ritmo, sons curtos, médios ou longos, ou a pulsação da música. (FERRARI, 2014, p. 64).

Educar o aluno para elementos visuais visa desenvolver um fazer artístico. Necessita-se conhecer os conteúdos de arte como pontos, linhas, cores, formas, sons, luzes, sombras, planos e volumes.

Todos esses cuidados têm como expectativa trabalhar com as crianças os processos de produção e de transformação, a busca de significações, a confiança e a valorização da experiência do outro e a postura do professor como mediador de um processo criativo que é essencialmente singular, próprio de cada criança. Não se defende um único padrão de beleza, clássico, mas sim as diferentes abordagens construídas pelo homem ao longo de sua história, abrindo assim as possibilidades expressivas e sensíveis das crianças. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, 2007, p. 120)

Essas atividades estão vinculadas aos eixos de educação infantil como: linguagem oral e escrita, corporal/movimento,do brincar, plástica e visual, musical, matemática, conhecimentos sociais e naturais. Trabalhando

de forma precisa e significativa os diversos temas, favorecendo a interdisciplinaridade. Por meio deste estudo, torna-se possível propiciar à criança: descoberta, apropriação, transformação e produção da cultura.

As múltiplas linguagens como modo de manifestação, expressão e conhecimento de mundo que devem fazer parte do dia a dia da infância e a promoção de experiências integradoras sem dividi-las como conteúdos disciplinares, mas que dialoguem com as diversidades, que considerem as diferenças e aproximem as crianças das práticas sociais. A arte une pessoas diversas e ensina a respeitar a diversidade cultural.

A arte estimula a criatividade, retira moldes prontos e recria novos com formas, pensamentos, propondo formas diferentes de arte. Até que outro venha com seu modo recriar algo novo.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de se ordenar. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997, p. 19)

Pensar em arte e pensar no que podemos fazer e motivar os alunos a fazerem no seu cotidiano. Inserir a arte como vivencia e como algo prazeroso que fará parte da vida do indivíduo.

O grande desafio da educação através da Arte encontra-se no fato de ela deixar de ser apenas mais uma disciplina do currículo escolar e se tornar algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização (MEIRA, 2003, p. 131).

A arte proporciona reflexão sobre si e o mundo a sua volta, podendo adquirir conhecimento para ser um ser transformador.

ROMERO BRITTO

A história de Romero Britto iniciou com seu nascimento em 6 de outubro de 1963 em Recife, Pernambuco. Seu interesse e talento pelas artes vieram à tona aos 8 anos, quando commuita imaginação e criatividade, pintava em sucatas, papelão e jornal. Recebeu apoio familiar para desenvolver seu talento natural, que lhes presenteavam com livros de arte para estudar.

Aos 14 anos fez sua primeira exibição pública e vendeu seu primeiro quadro à Organização dos Estados Americanos. Com todas as dificuldades de criança pobre no Brasil. Usava as pinturas para colorir também sua vida e esquecer as dificuldades cotidianas.

No seu período escolar frequentou escolas públicas e aos 17 anosentrou para a Universidade Católica dePernambuco, no

curso de Direito.

Viajou para a Europa para visitar lugares novos e ver a arte que só conhecia nos livros. Durante um ano pintou e exibiu seus trabalhos em vários países como Espanha, Inglaterra, Alemanha e outros. Seu encantamento pela arte só aumentou e quando retornou ao Brasil, desistiu do curso de Direito. No final da década de 1980, mudou-se para Miami, nos Estados Unidos da América (EUA). Seu sucesso profissional ocorreu após a promoção da campanha publicitária da Vodka Absolut, que o lançou à mídia em 1989. Em consequência desse fato, o artista realizou cerca de 220 exposições.

Romero Britto se tornou pintor, escultor, serígrafo e artista plástico brasileiro, consagrado no mundo inteiro pela sua arte pop. Seus inconfundíveis traços e coloridos estão nas mídias e no comércio.

Romero Britto em suas produções aborda diversos valores, tão esquecidos pela sociedade atual. Valores como amizade, convívio cordial e prestimoso entre pessoas e animais, cuidados com a natureza e com as pessoas do convívio. Em suas obras apresentam figuras de animais diversos, família, abraço, provocando reflexão nos alunos.

No processo de conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, o canal privilegiado de compreensão é a qualidade da experiência sensível da percepção. Diante de uma obra de arte, habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte. (BRASIL, 1997, p. 29)

Na educação infantil, as cores e as formas geram no educando encantamento. Estimular os alunos a observação dessas obras, para reprodução, reflexãoou até mesmo para trabalhar algum conteúdo. Acabam por promover uma aprendizagem significativa e prazerosa.

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, 2007, p. 116)

Para findar, a história de vida do artista se assemelha a trajetória de muitas famílias brasileiras, que apesar das dificuldades, não desistem de insistir de buscar futuros melhores. Mostrar histórias que deram certo aos alunos, os estimulam a ir além.

PROJETO: APRENDENDO A LINGUAGEM PLÁSTICA E VISUAL DE ACORDO COM AS OBRAS DE ROMERO BRITTO

As dúvidas continuaram a surgir e as pesquisas promovem proximidade àsobras de Romero Britto, as quais demonstram imagens simples, com efeitos criativos, coloridos e originais. Desta forma iniciei a elaboração e desenvolvimento do projeto

Romero Britto.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente. (BRASIL, 1997, p. 45)

A necessidade de favorecer aprendizagens amplas relacionadas às múltiplas informações recebidas pelos alunos em diversos meios reforça a necessidade de trabalhar as obras de Romero Britto, pois o mesmo em suas obras dialoga com temas diversificados e está acessível nas mídias.

O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia. (BRASIL, 1998, p. 76).

Em um projeto, professores e alunos elegem os produtos a serem

Observando os traçados das pinturas que possuem os diversos tipos de linhas. Iniciei o trabalho com as linhas. As linhas foram desenhadas no chão e os alunos andaram em cima dos traçados e na sequência contornaram os traçados com tampinhas de garrafa.

No momento da fila para sairmos da sala, Cecília relatou: vamos fazer a fila na linha de Romero Britto. Foi significativo, pois o conceito já estava fazendo parte de assuntos do cotidiano.

Dando continuidade ao tema, os alunos usaram barbante para produzir diversas linhas em suas mesas e depois montaram e colaram no caderno sua obra de arte. O aluno João montou os cabelos encaracolados da mãe.

As formas geométricas tão presentes nas obras de arte, ganharam espaços na sala, os alunos fizeram sequência com formas geométricas coloridas de Eva, pintaram as formas na cartolina, depois andaram e colocaram tampinhas em cima do contorno e dentro preencheram com peças de encaixe.

As vivencias diferenciadas promoveram o conhecimento das formas geométricas e olhar reflexivo referente a essas figuras nas obras de arte.

A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, doscolegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, comênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997, p. 41)

No seguimento das propostas de atividades, foram realizadas rodas de conversas e apresentação de imagens de obras de arte e cada aluno relatou um pouco das figuras apresentadas. No início alguns alunos já relataram que os desenhos eram de Romero Britto, pois tinham linhas diferentes,

formas geométricas e muitas cores. Esses apontamentos foram interessantes, desta forma outros alunos também observaram e percebi que alguns conceitos foram adquiridos.

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (BRASIL, 1998, p. 91).

Na sequência os temas carnaval, páscoa, festa junina, folclore, alimentação, primavera e natal, foram trabalhados com desenhos e pinturas contendo características da arte de Romero Britto.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens). O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são freqüentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que a objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.. (BRASIL, 1998, p. 92).

Depois que os alunos já haviam se familiarizados com as obras de Romero Britto, iniciou a bolsa itinerante que consistia em interagir a família e escola.

A bolsa itinerante tem papéis diversos, lantejoula cola, lápis grafite e de cor, tesoura, pincel, canetinha, giz de cera, tinta guache, fitas variadas, caderno com explicações do projeto e ilustrações de algumas obras de arte. A atividade da bolsa consistia na criação de uma obra de arte com a família. A atividade trouxe o conhecimento sobre o artista e ainda promoveu momentos agradáveis entre pais e filhos.

Ao brincar desenhando, as crianças vão descobrindo novos prazeres e desafios dessa experiência, novas formas de se relacionar com o mundo. À medida que adquirem domínio sobre seu corpo e os movimentos que ele produz, elas vão conquistando a condição de atuar sobre a plasticidade da matéria e logo percebem que seus gestos produzem marcas estáveis. Então, aquilo que já fora puro fazer, gesto no espaço, um movimento tão característico das crianças menores, vai se constituindo como desenho. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, 2007, p. 133)

A realização deste projeto aproximou os alunos da arte de Romero Britto,

possibilitando um novo olhar sobre o mundo por meio da Arte.

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo as Artes Visuais, pode-se esperar que as crianças utilizem o desenho, a pintura, a modelagem e outras formas de expressão plástica para representar, expressar-se e comunicar-se. Para tanto, é necessário que as crianças tenham vivenciado diversas atividades, envolvendo o desenho, a pintura, a modelagem etc., explorando as mais diversas técnicas e materiais.(BRASIL, 1998, p. 113).

No fechamento do projeto os alunos produziram usando garrafas pets as flores e a maçã de Romero Britto, os trabalhos realizados durante a execução foram expostos para visitação das famílias. Os artistas mirins com entusiasmo apresentaram aos responsáveis suas atividades com explicações.

Os projetos são formas de trabalho que envolvem diferentes conteúdos e que se organizam em torno de um produto final cuja escolha e elaboração é compartilhada com as crianças. Muitas vezes eles não terminam com esse produto final, mas geram novas aprendizagens e novos projetos. (BRASIL, 1998, p. 119).

A promoção de experiências com a arte dialoga com vários eixos de educação infantil, facilitando a construção de cidadãos críticos e reflexivos, na construção da própria identidade.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2013, p. 86)

A realização do projeto teve como objetivo principal promover vivencia significativas relacionadas a Artes Visuais no cotidiano escolar e com repercussão na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui que esta pesquisa me aproximou de experiências de ensinar e aprender com as obras de Romero Britto. Ressaltou a importância da arte na aprendizagem dos alunos.

A arte pode serlinguagem oral e escrita, linguagem corporal/movimento, linguagem do brincar, linguagem plástica e visual, linguagem musical, linguagem matemática, conhecimentos sociais e naturais, se trabalhada na interdisciplinaridade, trazendo conhecimento vasto referente a vários assuntos.

Para o desenvolvimento de um indivíduo criativo, o ambiente, as interações sejam com materiais diversos ou pessoas, são de suma importância para aprofundamento do potencial criativo. Os desenvolvimentos do projeto, aprendendo a linguagem plástica e visual por intermédio das obras de Romero Britto, propiciaram essa criatividade.

O projeto sugeriu a leitura de imagem, reflexões e interpretações, trabalhou-se a observação, analise e motivação as produções artísticas.As devolutivas dos alunos nas produções demonstraram que os

alunos de educação infantil se apropriaram da arte.

As obras de arte de Romero Britto com simplicidade e criatividade promovem os estímulos aos alunos a reflexão sobre as obras de arte e o conhecimento de si mesmo.

A contemplação da obra de arte e entender que existe significados peculiares a cada olhar que se dispõe a interpretar ou simplesmente admirar a arte que sai de dentro de cada ser e retorna a arte com novo significado ou com novas construções. Acredito que essa seja realmente a verdadeira arte da educação infantil que precisa ser estabelecida.

Quando observamos e conhecemos a realidade infantil, estamos proporcionando aprendizagens mútuas para professor e educando.

O projeto findou com êxito e satisfação de ter visualizado o desempenho,motivação e participação dos alunos e familiares.



FLÁVIA ROCHA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Teresa Martin (2009); Graduação em História pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2016); Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Pinhais (2010); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2016). Professora de Ensino Fundamental I - na EM Hans Ludwig Schmidt, Professora de Educação Infantil - na EMEI Conjunto Habitacional Valo Velho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

BEZERRA, Juliana. Todamateria.com.br,2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/romero-britto/ > Acesso em 26 Out. 2018.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries. Arte. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITTO, Romero. Britto.com, 2018. Disponível em: <www.britto.com>. Acesso em 26 Out. 2018.

BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que pintam. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. Porta aberta: arte, 4º e 5º anos: volume único. São Paulo: FTD, 2014.

SÃO PAULO (SP) / Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CULTURA E EDUCAÇÃO UMA REFLEXÃO ACERCA DA INDÚSTRIA CULTURAL E DO PAPEL DA EDUCAÇÃO NESSE PROCESSO

RESUMO: A percepção de nossa diversidade cultural, de seu potencial e da riqueza que representa para nossa sociedade é um desafio constante, que vem sendo construído a partir de muita luta e resistência. A repressão cultural atingiu e ainda atinge inúmeros grupos. Isto porque, nos dias de hoje, há uma grande influência da chamada Indústria Cultural, que vende suas ideias não por acaso e que impossibilita às minorias um processo de formação que gere legitimidade e pertencimento. Neste sentido, o presente artigo discorre a respeito dos conceitos relativos à indústria cultural e a importância da inclusão de ações afirmativas quanto às relações étnico-raciais em nosso currículo escolar.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais; Educação; Indústria Cultural.

INTRODUÇÃO

O homem é um ser social. Sua constituição, alicerçada por dois pilares, um de base individual, outro de base coletiva, só é possível porque ele está inserido em um mundo em que se relaciona com outros de sua mesma espécie. Assim, as relações que estabelece na sociedade em que vive são fundamentais para sua formação enquanto sujeito.

Essas relações, sejam reais ou virtuais, coexistem em um mundo cada dia mais conectado. Elas são permeadas por conceitos e valores por vezes utópicos, que são difundidos com muito mais intensidade na atualidade, através das diferentes mídias.

Por conta de toda essa conexão e rápida difusão de informações, hoje, assumir uma identidade é se reconhecer e se colocar diante do mundo todo sem censuras. É legitimar suas escolhas frente à sociedade e aprender a lidar com o que isso dispõe.

Dadas às circunstâncias históricas e sociais que envolvem as diferentes etnias, relembrando o passado de nosso país em que o racismo e o preconceito foram as bases fundadoras de nossa sociedade, repensar e reestabelecer as relações sociais de nosso meio são ações afirmativas de caráter prioritário no nosso cenário.

Isto porque, apesar dos grandes passos que o país tem dado na luta contra o preconceito, se percebe ainda a clara desigualdade herdada como um resquício do longo período de escravidão no Brasil.

Percebida assim a necessidade que emerge de se pensar nas relações étnico-raciais atualmente, torna-se preciso, também, repensar os fundamentos e concepções que transpassam nossas influências e vida em sociedade.

Para tanto, o presente artigo busca revisitar autores como Adorno (2014) para refletir acerca da chamada Indústria Cultural, estabelecendo relações entre seus estigmas, concepções e formação de uma identidade cultural pertencente às minorias. Trazendo a partir desses pressupostos uma reflexão da importância de se conceber um currículo escolar que inclua nossa tão vasta pluralidade cultural.

A INDÚSTRIA CULTURAL

Baseando-se nas discussões aerca do tema ensejadas por Adorno, pode-se conceber uma definição de Indústria Cultural que, para o autor, é distinta da cultura de massas.

Para tanto, faz-se necessário primeiramente retomar o conceito de ideologia marxista, que, segundo Chauí: "É o processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se ideias de todas as classes sociais, tornam-se ideias dominantes." (CHAUI, 2001).

Entretanto, na concepção frankfurtiana, que coloca a Indústria Cultural como uma ideologia, a mesma seria também uma maneira de tornar uma ideia representativa como verdadeira. Salientando-se que, atualmente, a dominação não se dá mais apenas isoladamente pelo discurso, mas, também, pela atração da massa, criando-se necessidades, com uma manipulação retroativa que, segundo Duarte:

[...] consiste num mecanismo, de acordo com o qual os consumidores se convencem de que estão escolhendo o que verdadeiramente desejam, quando, na verdade, recebem o que "pensam" que querem, de acordo com resultados de pesquisas de opinião previamente realizadas, a partir dos quais são detectados tendências psicossociais latentes que norteiam a elaboração da oferta de mercadorias culturais de uma temporada. (DUARTE, 2008, p.102)

Sendo assim, reafirma-se que:

Através da ideologia da Indústria Cultural, o conformismo substitui então a consciência; jamais a ordem por ela transmitida para a sociedade é confrontada com o que ela pretende ser, ou com os reais interesses dos homens. (COHN, 1986, p.97)

Nesse sentido, a ideologia pode ser observada como um instrumento de dominação, que se afirma sem ao menos ser confrontada com os reais interesses do indivíduo, em um processo pelo qual as classes dominantes tornam suas ideias as mesmas das classes dominadas, por meio de um mascaramento da realidade.

Pensando-se quanto às relações étnico-raciais, isso se evidencia na personificação de indivíduos com padrões de vida e beleza considerados ideais, especificamente em pessoas na maioria das vezes brancas, restringindo a participação de diferentes etnias em situações onde se perpetuam estereótipos que acabam por se naturalizar na sociedade (como o negro bandido e favelado, o índio preguiçoso, entre outros). Com isso, as minorias tentam de todas as formas se tornarem similares aos padrões colocados, o que muitas vezes é algo inalcançável. Assim, acabam vislumbrando uma maneira de ser aceito no mundo, tanto pelos outros, quanto por si.

A indústria cultural faz com que os indivíduos se sintam importantes, sujeitos ativos na construção de seus desejos, porém, na realidade, os mesmos estão imersos em uma ideologia que, conforme descrita anteriormente, apesar de parecer própria, vem "do alto" e é imposta das classes dominantes para a massa. Não o contrário. "O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto." (COHN, 1986)

Adorno trata ainda da ideia de expropriação do esquematismo, que é originada de Kant, em Crítica da Razão Pura, e que, de acordo com o mesmo:

[...] é uma capacidade residente dos meandros do sujeito transcendental e tem a função de relacionar suas percepções à sua capacidade de raciocínio, de modo a possibilitar o estabelecimento de leis que propiciem um conhecimento preciso da natureza. (DUARTE, 2008, p.102)

Ou seja, a Indústria Cultural, com a captura do esquematismo, te dá as "chaves" (DUARTE, 2008) para compreender o mundo, sutilmente dando significação ao objeto de acordo com seus próprios interesses.

As elucubrações da indústria cultural não são nem regras para uma vida feliz, nem uma nova arte da responsabilidade moral, mas exortações a conformar-se naquilo atrás do qual estão os interesses poderosos. O consentimento que alardeia reforça a

autoridade cega e impenetrada. (COHN, p.98)

Há um apelo que transcende a apreciação estética e a compreensão de fato dos objetos, que se rende ao livre jogo da imaginação e do entendimento, recorrendo ao agradável, ao contentamento, ao prazer.

Dessa forma, pode-se compreender que a indústria cultural e os padrões por ela perpetuados caracterizam-se como uma cultura que, ao contrário do que se pensa, não surge da massa, mas, sim, que é passivamente interiorizada por ela. As minorias, em grande parte das situações, ao não se sentirem representadas pela indústria em seus diferentes meios, naturalizam suas mazelas ao invés de confrontá-las.

A escola, nesse cenário, aparece então como uma importante ferramenta de conscientização no processo de construção das diferentes identidades raciais, conhecendo, valorizando e propagando a imensa pluralidade cultural de nosso país. Pluralidade essa que é vista como uma das principais marcas de nossa cultura.

CURRÍCULO E IDENTIDADE: QUAL CONHECIMENTO IMPORTA?

Passaram-se vários anos desde a aprovação da lei 10.639/2003, que institui a inclusão curricular do ensino obrigatório de Cultura e História afro-brasileira, e ainda não conseguimos observar resquícios expressivos de mudanças em relação a uma educação de qualidade, socialmente referenciada e com equidade.

Por séculos os diferentes povos encontrados no Brasil foram vedados de manterem vivos seus hábitos, tradições, religiões, danças, linguagens e modos de vida. Hoje, ainda, pouco se vê ou se estuda a respeito.

Como consequência disso, a tão rica diversidade cultural brasileira continua oculta, privando a todos de apreciarem e explorarem sua história, fazendo com que as pessoas não conheçam e não se reconheçam em seus antepassados.

A escola, assim, acaba por reforçar as desigualdades sociais existentes, já que, por sua vez, ao ignorar um "outro lado da história" apenas reproduz uma estrutura meritocrática, capitalista e desigual.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância da construção e efetivação de um currículo plural, que privilegie toda forma de manifestação cultural, independente de sua origem ou etnia. É só a partir de seu desenvolvimento que de fato se percebe quais as intencionalidades de cada unidade escolar, seus objetivos e a forma pela qual lida com a diversidade. Segundo Moreira (2009):

É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola. (p.5)

Ressaltando, ainda, essa grande necessidade de problematizações em torno desse documento:

Daí a necessidade de permanentes

discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados. (p.5)

Através desses elementos é que se pode perceber o tipo de conhecimento que importa aos alunos. Também é possível aprender qual escola queremos e, portanto, o tipo de educação que almejamos para essa sociedade. Para Santos (2009): "[...]os professores comprometidos com a educação de seus alunos não podem deixar de se interrogar sobre a importância daquilo que estão ensinando." (p.10)

Young (2007), em seu texto "Para que servem as escolas?", nos enfatiza que:

[...] se as escolas devem cumprir um papel importante em promover igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parece ir contra as demandas dos alunos (e as vezes de seus pais). As escolas devem se perguntar: "Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?" (p.1297)

Esse tipo de conhecimento, que visa garantir ao sujeito uma educação igualitária e de qualidade, segundo DUBET (2004) é de mais difícil concretização e definição, já que, para ele, uma escola justa se relaciona com inúmeros fatores práticos, contextuais e culturais:

A priori, o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras. (p.540)

Para SILVA (2009),

[...] o currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade, organizando-se com base nas múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas, de tal modo que os alunos possam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social a que pertencem e também entender e respeitar a cultura do outro. (p.12)

Para a autora, "[...] existem saberes, conhecimentos e valores que são universais e transculturais, por fazerem parte do patrimônio cultural da humanidade" (p.12). Assim, toda e qualquer manifestação cultural deve ser valorizada.

Para além das teorias, pensar qual conhecimento importa é entender e considerar a realidade em que esse currículo está sendo construído, contemplando a pluralidade de culturas de nosso país. É pensar e assegurar práticas e vivências que potencializem a aceitação de nossas singularidades. É lutar por uma igualdade de conhecimentos que ultrapasse as entranhas do discurso, promovendo percursos formativos em que todos se sintam respeitados e contemplados em suas particularidades.

DIMENSÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE REPRESENTATIVA

A questão da desigualdade atinge a população menos favorecida em suas heranças sociais e este fato é indiscutivelmente evidente até os dias de hoje. Isso porque,

devido à falta de oportunidade que tiveram, mesmo em pleno século XXI, essas pessoas ainda sofrem preconceitos da sociedade.

Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. (GOMES, 2011, p.110)

Contudo, há de se convir que a cultura brasileira foi formada à partir da contribuição de diferentes povos e, portanto, não é sensato valorizar uma cultura em detrimento de outra. Quando se elege uma cultura como superior, é promovida uma discriminação nociva às pessoas e à sociedade.

Para evitar que isso ocorra, é necessário que se tenha conhecimento da história e do contexto social, incluindo, assim, essa ampla diversidade em nosso currículo.

Considerando o conhecimento que adquirimos hoje quanto à cultura e história das diferentes etnias, ou ainda se pensarmos apenas o conhecimento da disciplina escolar de História, que tem se pautado em uma visão totalmente eurocêntrica e senhoril, refletimos acerca do quanto demandamos por diálogos que permitam a construção e valorização da pluralidade cultural e as relações étnico-raciais na escola pública brasileira.

Tratando-se de cultura africana, por exemplo, deve-se ressaltar que há ainda um grande preconceito existente com relação a tudo que provêm de seu continente. O Eurocentrismo exacerbado e a desvalorização da cultura afro só nos distanciam do que são também nossas próprias raízes. Para Ferreira (2008):

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime. Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações devem ser elaboradas com o objetivo de fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. (FERREIRA, 2008)

A identificação dessas práticas e a reflexão à respeito dos meios que promovem a sua continuidade devem ser exercidas diariamente.

Nesse sentido, é necessário que haja uma conscientização para que se perceba a importância do estudo da cultura africana e seus desdobramentos. Só assim, como parte de um conjunto de ações afirmativas, o preconceito e a desigualdade social com as minorias poderão ser minimizados, até que um dia sejam extintos de nossa sociedade.

Para que isso ocorra, uma das principais atitudes que deve ser tomada é a capacitação dos próprios professores e profissionais da área da educação, que, em sua maioria, tão pouco conhecem sobre o assunto e/ou percebem tamanha discrepância a respeito do que se estima e do que acontece. Isso porque, para além de mais um espaço de convívio social, a escola ainda é uma das principais instâncias socializadoras dos indivíduos, que tem a possibilidade de influenciar fortemente na

formação das pessoas enquanto sujeitos.

Assim, perceber e potencializar o papel da escola na discussão de relações étnico-raciais é essencial para que a comunidade educativa possa dialogar a respeito com os alunos, ressaltando que, primeiramente, se deve também pensar e planejar ações que promovam a apropriação real desses conjuntos de saberes.

Com o fim da marginalização e a minimização dessa problemática, poderemos enfim vislumbrar uma realidade justa e igualitária. Com uma educação legítima, que promova a garantia do respeito aos direitos de todos em sua prática, para além de utopias e promessas feitas apenas em papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a história do Brasil, é fácil encontrarmos o preconceito, a discriminação e o racismo presentes no cotidiano das populações minoritárias. Apesar de toda evolução e tecnologia, o ser humano ainda apresenta muita dificuldade em conviver e aceitar o diferente, pois se trata de algo intrínseco. Há ainda muito a se pensar e refletir acerca das relações étnico-raciais em nossa sociedade, assunto esse que é pouco difundido, principalmente nas escolas. Muito se fala sobre a história, mas pouco sobre as marcas que foram deixadas através dela.

Desta forma, o ambiente escolar acaba por reproduzir e fortalecer conceitos promovidos a partir de construções feitas pelas classes dominantes, que perpetuam o preconceito, a meritocracia e a distinção/separação entre as diferentes classes sociais, reforçando as diferenças.

Levando em conta os diferentes aspectos pautados ao longo do presente artigo, conclui-se então que o currículo seja o mais importante artefato sociocultural. Reconhecer as diferenças e pluralidades culturais em nosso currículo é primordial para a eliminação de toda desigualdade, mesmo que se trate de um processo demorado.

Perceber e intervir nesse contexto são um grande desafio. Entretanto, é reconhecendo o racismo e o preconceito que este cenário pode e deve ser superado, fazendo com que, assim, possamos ter uma sociedade mais igualitária e justa para todos.

Nesse sentido, abrem-se diferentes perspectivas para que, a partir da educação, se consolidem diálogos e ações afirmativas que assegurem a construção de uma sociedade com mais equidade. A melhor capacitação de profissionais e a integração dessas discussões em ambiente escolar podem desmistificar as relações étnico-raciais e nos direcionar a algo que é visto como utópico, onde um dos pilares de nossa construção social seja a igualdade.



GABRIELA LUISA OLIVEIRA

Gabriela Luisa Oliveira é formada em pedagogia pela Universidade de São Paulo (2014); Atua como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em escolas públicas das prefeituras de Suzano e São Paulo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Indústria Cultural e Sociedade. Editora Paz e Terra, 2014.

CHAUI, Marilena. O que é Ideologia?. Editora Brasieliense, 2001.

COHN, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno. Editora Ática, 1986.

DUARTE, Rodrigo. Indústria Cultural hoje. In: DURÃO, ZUIN & VAZ. A.F. (org.). A Indústria Cultural hoje. Boitempo Editorial, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. Cadernos de pesquisa, v.34, n.123, set./dez. 2004.

FERREIRA, G. S. C. P. Relações étnico-raciais no Brasil. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/relacoes-etnico-raciais-no-brasil/10132/> . Acesso em 03 Abr. 2018.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAE – v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em 03 Abr. 2018.

MEINERZ, C. B.. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. Educ. Real., Mar 2017, vol.42. Disponível em: <http://ref.scielo.org/cmmdsq> . Acesso em 03 Abr. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio. Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In: Currículo: conhecimento e cultura. Salto para o futuro. TV escola: Ano XIX - nº1 – Abr. 2009.

SANTANA, M. LUZ, I. and SILVA, A.

Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. Educ. rev., Mar 2013, no.47. Disponível em: <http://ref.scielo.org/7h885r> . Acesso em 03 Abr. 2018.

SANTOS, Lucíola. Seleção do conhecimento escolar. In: Currículo: conhecimento e cultura. Salto para o futuro. TV escola: Ano XIX - nº1 – Abr. 2009.

SILVA, Roberto and TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. Revista Estud. Bras., Dez 2016. Disponível em: http://ref.scielo.org/mkp7zb . Acesso em 30 MAR. 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n.101. set./dez. 2007.



ARTE E CULTURA NA ESCOLA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo conceituar o ensino de Arte na Educação. Apresenta uma análise sobre a arte, cultura e sujeitos desse processo. Evidenciamos o ensino de arte na escola. Traçamos um paralelo entre a cultura e a arte. Por fim, apresentamos um estudo sobre a ilustração artística dos livros infantis, bem como a arte de brincar e as imagens para as crianças. A metodologia empregada trata das referências bibliográficas. Em relação à formação do professor, tomando como sugere Moreira (1999), por um intelectual transformado e pesquisador, gostaríamos de pensar também em termos de professor autor, como apresentaremos e tentaremos significar ao longo de nosso debate. O ensino da Arte entre a conquista de sua obrigatoriedade no currículo da escola e a obrigação de gerar acesso à cultura. Os professores são intérpretes muito mais flexíveis do que, por exemplo, músicos interpretando partituras.

Palavras-chave: Arte; Escola; Ensino.

INTRODUÇÃO

Em primeiro, buscamos discutir politicamente o ensino da Arte no Brasil considerando algumas de suas vertentes históricas mais debatidas e as relações que estabelecem com as diferentes concepções de ensino que observamos nas escolas, posicionando-nos contrariamente aos insistentes fluxos de domesticação do professor que visam conformá-lo como reprodutor de currículos e de ideias prontas sobre arte, cultura, apreciação estética e fazer artístico.

No âmbito desse texto não nos propomos a realizar a abordagem sistemática da história do ensino da Arte revisando suas diferentes concepções, assim nos remeteremos a essa história de maneira eventual, fazendo recortes que participam da argumentação desenvolvida para o tratamento do tema deste trabalho.

ARTE, CULTURA E SUJEITOS

Qual a relevância da Arte para a educação escolar? Essa é uma pergunta que acompanha o nascimento da escola para as massas e que agora gostaríamos de reapresentá-la nos seguintes termos:

A partir daí revisitaremos os conceitos de cultura, arte, multi e interculturalismo, considerando tanto as contribuições teóricas de colegas do campo que apresentaremos ao longo deste texto, como as proposições apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais — Livro Arte (PCN Arte) e nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC) para o ensino dessa disciplina na escola básica. .

Por um lado queremos problematizar a relação direta que tem se apresentado quase como essencial e que observamos os termos cultura e arte, e, por outro, propor algumas direção nas quais possamos pensar relações entre Arte e culturas dentro escolas envolvendo os diferentes sujeitos das diferentes realidades escolares a partir de uma perspectiva crítica e pós-estrutural (LOPES & MACEDO, 2011, p. 80).

Passados dezesseis anos da conquista da obrigatoriedade de seu ensino na educação básica no Brasil, e tendo o próprio PCN Arte' definido o descompasso entre a produção teórica e o acesso dos professores a essa produção, notamos, por meio de uma percepção, mais ou menos intuitiva, que os atuais debates em torno do ensino de Arte parecem estar restritos às questões técnicas que envolvem sua metodologia.

Esses debates propõem majoritariamente a apreciação, testagem e generalização de modos mais ou menos corretos e eficientes para a realização de métodos de ensinamento que se pretendem universalizar. Nesse sentido, apresentam-se dois riscos: o primeiro implica a pressuposição de uma definição apriorística e homogênea de Arte, que seria inevitável em um discurso que propõe uma normatização metodológica.

O segundo refere-se à restrição gerada por uma crença genérica em uma epistemologia universal para a arte que se traduza em um método de ensinamento (PENTEADO, 2006).

São necessários os estudos às questões

de fundamentação que apontam ideários, escolhas e lugares políticos que legitimam, de modos mais ou menos críticos, essa disciplina no currículo.

Com isso queremos discutir certa tradição no ensino de arte que se apresenta muito forte entre nós e que chamamos também de forma provocativa, de ensino de Arte Científica com o intuito de denominar um discurso pedagógico curricular em Artes Visuais que tem tido grande legitimação e o poder de gerar sentidos.

Ainda que pudéssemos considerar que a tendência de colocarmos a Arte sob o viés de um discurso racional faz parte de um passado, quiçá iluminista, acreditamos que essa prática ainda perpassa com muita força o pensamento pedagógico escolar.

Em uma perspectiva pós-estrutural nos cabe verificar como alguns aspectos desses discursos hegemônicos se impuseram legalmente compreendendo-os como algo que pode e deve ser desconstruído.

A obrigatoriedade da educação foi constituída como uma invenção das sociedades modernas que resume todo um elenco de aspirações relacionadas com a ideia de progresso individual e coletivo, material e espiritual, que afeta e determinam, também, as práticas educativas em Arte, impondo-se, por isso mesmo, como um constructo teórico que pode ser revisto.

Não podemos desconsiderar que a perspectiva de um ensino obrigatório da Arte na educação básica passou a atender mais a sua própria formalização e consolidação no currículo escolar do que aos anseios de uma educação emancipadora fundada nas necessidades da escola. Trata-se de uma Arte que fala de si e para si e perde de vista que nos processos de ensino/aprendizagem o que nos deve interessar em primeiro lugar é o sujeito cognoscente.

Do ponto de vista da Arte como objeto de produção de conhecimento, essa perspectiva nos oferece a possibilidade de reafirmar que Arte é fundamentalmente experiência que nos permite promoção de processos contínuos e ativos que façam sentido para a vida do aluno.

Questionamos a potência do ensino de Arte numa organização disciplinar fragmentária, que forja um único desenho curricular preponderante em nossas escolas, de cunho acadêmico, que privilegia o conhecimento formalmente estabelecido em detrimento da aplicação social desse mesmo conhecimento.

Nesse projeto, inevitavelmente, o conhecimento escolar passa a ser definido a priori. A presença da Arte na escola foi marcada pelo estigma de ser uma disciplina de importância menor, compreendida fragmentadamente na sua função educativa e relegada, em todos os momentos, ao papel de aula-recreio. Isso mobilizou, a partir da década de 1980, grande parte dos esforços práticos e teóricos seus representantes no sentido da obtenção do respeito e ação com as disciplinas hierarquicamente superiores.

No âmbito das discussões pedagógicas que marcaram o início do século XX, sob o movimento nomeado por Nagle (1976) otimismo pedagógico, grosso modo, a área do ensino da Arte foi marcada pelo pensamento de Dewey (2010) que advogou

a favor da experiência estética como forma de conhecimento não necessariamente racionalizado e por Read (2001) que propunha a Arte como meio de desenvolvimento da sensibilidade. A partir da década de 1950 notamos a influência de Brittain e Lowenfeld (1977) que propõem o desenvolvimento da capacidade criadora dos alunos, pelo ensino da Arte.

Decorrem quatro décadas da presença obrigatória da Arte no currículo escolar da educação básica, e seu percurso foi iniciado tendo-a na condição de atividade e não de disciplina, então nomeada Educação Artística pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692/72, quando se cria o curso de licenciatura. As diversas influências que recebeu ao longo de sua afirmação na escola, muitas vezes assimiladas de modo superficial, parcial ou reinventadas, lado a lado com o fato de que não havia formação específica para o professor de Arte até 1973, fez com que a área fosse criticada nos anos de 1980 por aquilo que foi considerado uma desconteudização de seu objeto de estudo, manifestada por uma prática julgada como um laissez-faire.

No bojo desse movimento crítico, num segundo momento, a atividade é reconhecida como disciplina escolar na LDB 9.394/96, quando passou a ser denominada Arte e configurada como área de saber complexo, relacionada aos códigos e linguagens, portadora de epistemologia e metodologia próprias, assim como é apresentada nos PCNs.

Tal pincelada nos interessa na medida em que, conforme nos aponta Goodson (MACEDO, apud MOREIRA, 1999), a seleção de disciplinas que compõem o currículo possui caráter histórico e, como coloca Macedo (MOREIRA, 1999, p. 50), é resultado de construção "mais ou menos coletiva, de um grupo de atores sociais que nele joga as suas crenças, as convicções e o seu trabalho".

Assim, a disciplina Arte parece ter cumprido o processo de gênese das disciplinas porque, ao ser criada, uma disciplina escolar possui uma orientação inicial pedagógica e utilitária, relacionando-se à solução de um problema imediato do cotidiano escolar do aluno. Com o passar do tempo, para a sua consolidação no currículo, esta "precisa legitimar-se como área de saber científico, transformando-se em disciplina formal, abstrata na formulação de seus conceitos distante da vida prática" (MACEDO, apud MOREIRA, 1999, p. 50).

O ENSINO DE ARTE

Nos casos em que não há a formalização das disciplinas, elas correm o risco de serem extintas do currículo acadêmico.

Com a atual LDB, a Arte torna-se um componente de conhecimentos escolares. A disciplina Artes Visuais passa a constituir-se num sistema composto por um conjunto de elementos ou conteúdos cujas interações constituem sua coesão, estabilidade e distinção. Funda, pois, uma lógica disciplinar que lhe assegura uma identidade, uma estrutura e um funcionamento na escola.

Na lógica disciplinar das artes visuais o estudo da história da arte tem cumprido papel de grande importância para a ascensão com seu ensino na escola e, com poucas variações, sua adoção tem sido feita de acordo

com um modelo de discurso que prescreve urna ordenação linear dos conteúdos assentada na cultura europeia e consagrada pela cultura educacional brasileira. A narrativa hegemônica que temos da história ocidental foi construída por um processo de peneiramento das manifestações artísticas de diferentes procedências no tempo e no espaço, realizando uma série de exclusões e rejeições, e definindo a perpetuação dos registros da arte ocidental e europeia.

Essa narrativa estabeleceu um determinado padrão artístico-cultural socialmente legitimado como a arte dita universal, em relação à qual compreendemos serem necessárias leituras de desestabilização de seus pressupostos universalistas que se consolidaram na prática da arte na escola.

Essa narrativa hegemônica da história das artes visuais na escola, caracterizada pelos conflitos culturais existentes na contemporaneidade e pelo intuito de seu apaziguamento no campo do currículo escolar, até mesmo pelas determinações legais incluídas recentemente na LDB 9.394/96, vem pouco a pouco absorvendo as tradições artísticas não europeias e/ou não eruditas, denominando-as de acordo com um tipo (tais como arte africana, arte indígena, arte popular, entre outras) que nos levam ao questionamento do efeito de ilusão de universalidade e multiculturalidade proporcionado por essas apropriações curriculares.

As tradições artísticas não hegemônicas e não europeias, quando incorporadas ao corpo de conhecimentos escolares, curvam-se ao sistema de esquemas e intenções culturais que norteiam a cultura tida como erudita, dissimulando as diferenças entre seus sistemas e os demais (BOURDIEU, 1974, p. 34).

Dessa forma, as artes visuais passam a ser incorporadas a um conjunto de conhecimentos hegemônico, cabendo-lhe o desenvolvimento cultural dos alunos que, pelo processo de singularização da arte e da cultura, serve aos propósitos de formação de um público diferenciado que se qualifica para o consumo e a legitimação de determinados objetos e práticas sociais, levados às admirações dos seus encantos, consagrando-os como bens simbólicos a serem preservados e louvados ritualmente pela escola (BOURDIEU, 1974, p. 34).

Lembrando Charlot (2001, p. 18), destacamos que a escola não só é um lugar que recebe sujeitos com saberes, mas é uma instituição que induz a relações específicas com esses saberes já que, "quando um indivíduo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser 'bom aluno' caso se adapte à relação com o saber definida instituição".

Forjamos assim, no interior da escola, um consenso cultural pelo qual se valida a legitimidade da transmissão de um repertório de lugares-comuns que firmam a base sobre a qual a função Arte passa a ser a de gerar (mais) acesso dos excluídos à cultura.

Entretanto, assinala Candau (2009, p. 94, 95) que o conhecimento escolar não é um "dado" inquestionável e "neutro", a partir do qual nós, professores(as) configuramos nosso ensino. Tratamos de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de

transposição/recontextualização didática e de dinâmicas que têm de ser ressignificadas constantemente.

Sugerimos que um caminho para o processo das ressignificações e reapropriações dos saberes já consagrados seria, justamente, o de tomar por ponto de partida não esses lugares legitimados, mas os conhecimentos que permeiam nossos alunos e que poderiam, então, ser reconfigurados em novos conhecimentos de autoria de seus portadores: os estudantes.

Analisamos a barreira cultural sempre do mesmo ponto de vista: os alunos de classes populares sempre perdem por não terem acesso a nossa cultura. Mas nossa cultura não é a cultura deles e o inverso? No processo de escolarização das Artes Visuais, os saberes organizados se constituíram com dupla função: excluir outros discursos, ao determinar um discurso próprio, e fixar determinadas práticas sociais.

Para Bourdieu (1974) a dissociação da noção de cultura entre cultura erudita, popular, de massa etc. acarreta especificidades na forma de trabalho da escola com consequências na formação dos sujeitos. Esse autor coloca que, ao propor uma formação em uma cultura erudita, a escola também legitima um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apropriação que distingue os escolarizados daqueles que tiveram seu aprendizado veiculado às obrigações do oficio e, gostaríamos de complementar, a outras fontes de conhecimento e agências formativas.

Perguntamos, então, se podemos ainda crer que do ponto de vista cognitivo, os conhecimentos artísticos adquiridos por meio do currículo composto pelos conhecimentos escolares clássicos sejam superiores aos conhecimentos adquiridos na vida cotidiana.

Não cremos que na contemporaneidade a questão seja a do inserir o aluno na cultura, de acordo com a perspectiva de inclusão baseada no questionável binômio inclusão/exclusão, visto que admitimos que esse indivíduo já se encontra inserido em uma ambiência cultural.

O que nos cabe debater é o que entendemos por cultura qual o seu papel constitutivo nos sujeitos. Propomos que a questão de hoje seja a de incorporar os saberes subjugados ou negados dos alunos.

No caso específico da relação com os conhecimentos construídos e sistematizados pela narrativa hegemônica da história da arte europeia, trata-se de romper com o pensamento factual e linear, e apostar no diálogo crítico, baseado na relação com o passado a partir do presente, das questões suscitadas a partir da experimentação com a visualidade na produção e nos fazeres artísticos.

A assimilação das manifestações artísticas decorridas no tempo precisam ser resgatadas e assimiladas na contemporaneidade pelas contribuições que possam dar para necessidades artísticas surgidas e definidas como urgências do presente.

Por isso queremos afirmar a nossa convicção de que na escola a Arte também deve estar entre os sujeitos e não acima deles, sendo um campo de discussão permanente que propicie um ensino entre arte. Existe no meio artístico, e passa pelo senso comum,

uma fala recorrente que diz: “Se você não gostou do meu trabalho, vá lá e faça o seu”.

E outra que afirma: “Se você precisa explicar a sua pintura teria sido melhor escrever um livro”. Essas anedotas nos dão uma senha para um dos caminhos que pretendemos percorrer nesse texto: arte não é ciência e o pensamento artístico-visual não deve ser subjulgado na escola pela supremacia da linguagem verbal racional e do raciocínio lógico formal.

Entretanto, o enfrentamento com os movimentos racionalizantes não significa um rompimento da sensação com o pensar uma busca da purificação do sentir expurgando dele toda e qualquer razão. Antes, lembrando Fernando Pessoa, corroboramos que, em Arte, aquele que sente já está pensando.

No que isso difere do pensamento científico? Mário Pedro (1960) afirmava que a intuição é uma mediação na Ciência e Matemática. Na Arte, não. Na Arte ela é uma objetivação em mesma, uma entidade em si: “A Arte é, pois, esse modo de conhecimento fundado numa sequência de intuições independente cristalizadas em forma” (PEDROSA, 1960, p. 75).

E a razão desta diferenciação está no que talvez seja a primeira contribuição da Arte em nome da diversidade na escola: a afirmação da existência, de outras racionalidades. Arte não é ciência e não deve se render a essa racionalidade hegemônica, já que ao promover a experiência estética, favorece aos alunos a construção de um tipo de conhecimento cuja qualidade ultrapassa a construção de conhecimento por meio exclusivamente cognitivo.

Como coloca Pereira (ICL13; 2010, p. 17-18), na experiência estética compatibilizam-se razão e sensibilidade, entendimento e imaginação, experiência cognição; ela não é, portanto, como se pressupõe ser, um esvair-se da vontade, um deixar-se livre do individuo às sensações, aos sentimentos, aos sentidos dado, mas uma forma de racionalidade que filtra ainda e isso posto, vamos para dentro da escola.

Como enfrentar o desafio de trabalhar pedagogicamente a Arte com crianças, adolescentes e jovens na interseção entre os conhecimentos sistematizados na disciplina Arte’ e aqueles provenientes das experiências pessoais, do senso comum, das representações sociais, atividades práticas, assim como dos desejos, interesses e valores.

Para escaparmos a uma discussão em voga a respeito da nomenclatura que poderia fixar essa disciplina, e que não é nossa pauta neste texto, adotamos a terminologia proposta pelos PCNs-Arte.

Como podem os professores, com sua autonomia didática cada vez mais ameaçada pelas ondas constantes de tecnicismos neoliberais, propor e participar de construções curriculares que propiciem trabalhar com as questões relativas à identidade cultural, contemplando diferentes tempos, espaços, lógicas e estéticas, assim como as relações de classe, gênero, religião, etnia, além da própria questão dos deslocamentos identitários que vivenciamos na contemporaneidade; opondo-se a preconceitos, rótulos e estereótipos que possam permear conteúdos, materiais e práticas de ensino em Arte?

Enfim, como os currículos em Artes

Visuais podem ser concebidos como construções específicas de cada contexto educacional, referenciados em universos plurais e em diferentes saberes artísticos, estéticos e socioculturais que se cruzam no cotidiano escolar em "processos de diálogo e confronto, permeados por relações de poder"? (CANDAU, 2009, p. 94).

É desse campo de tensões e desafios que partimos sem a pretensão de termos respostas para as questões complexas colocadas anteriormente, mas compreendendo a urgência de discutirmos o ensino de Arte na escola e suas possibilidades de promover ações.

O que contraria a própria previsão legal contida na LDB 9.394/96, na qual se lê: "Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]. II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo terceiro, reafirma as liberdades já garantidas pela Constituição.

Cremos que isso implica a consideração do currículo escolar como "um texto ou como prática discursiva que não apenas explora e trabalha com questões do mundo natural e social, como também forma subjetividades, identidades, despertando interesses, sensibilidades e desenvolvendo certas formas de raciocínio" (SANTOS, apud CANDAU, 2002, p. 50), uma vez que a Arte é um dos sistemas culturais de subjetivação e identificação dos sujeitos.

Além disso, a assunção dessa perspectiva nos impõe refletir com nossos alunos o reconhecimento de que o espaço de vivência artística se dá, também, além da escola, e nos põe diante do reconhecimento de que os múltiplos saberes presentes nos processos educativos não devem ser compreendidos apenas como aqueles provenientes do crescimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também (e, nesse caso, em especial) das experiências dos alunos, de seus saberes práticos, de sua inserção cultural, de seus pressupostos e impressões pessoais sobre a arte e o mundo da arte.

A aprendizagem da Arte é disseminada nas práticas culturais diversas e os alunos ao chegarem à escola trazem consigo uma bagagem de experiências e um entendimento significativo dela (PENTEADO, 2012).

Desse modo, chamamos atenção para o fato de que o currículo se materializa no ensino no momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstroem conhecimentos e saberes (MOREIRA, 1999) e realocam seus lugares e hierarquias de poder. Argumentamos que o currículo é o próprio debate em que se produzem sentidos, o espaço que se abre para fazer/pensar Arte como parte da elaboração da existência e das reinvenções de si, no cruzamento dos fluxos de arte, cultura e filosofia; na interseção de diferentes discursos artísticos, sociais e culturais; aproximando-se de proposta de desplanejamento defendida por Lopes e Macedo (2011, p. 69):

Explicitar o quanto qualquer planejamento curricular é arbitrário e produzido em meio a relações de poder que tornam algumas

coisas (in)dizíveis é a tarefa diária que talvez nos possibilite abrir espaço para o desplanejamento. Desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado.

Compreendemos esse desmonte como a desconstrução de sentidos que os currículos projetam, promovendo "construção/ciesconstrução/reconstrução contínua, contextualizada e histórica" (CANDAU 2009, p. 60).

É necessário pensarmos o currículo como produção de cultura, assim como propõem Lopes e Macedo (2011), rompendo com sua fixação e rigidez. Desse modo, poderemos reunir elementos conceituais que nos permitam inter-relacionar arte, cultura, sujeitos e escolas, admitindo-os em constante fluxo

As autoras adotam uma abordagem reconhecidamente pós-estrutural ao analisarem o campo da cultura e do currículo escolar propondo a descentralização do conceito de cultura, entendendo-o não como definição a priorística de um conjunto de ritos sociais, mas como prática que constrói discursos, não apenas de materialidades produzidas pelo homem, bem como da produção de bens simbólicos que implicam valores e juízos nunca passível de serem conclusivos e paralisados em uma definição segura. Cultura é, antes, um sistema de criação de significados fluidos em constante fluxo que promove diversos movimentos de hibridização entre diferentes olhares e significações.

Como as possibilidades de criação de significados culturais são infinitas, dá-se a impossibilidade de fixarmos um conceito de cultura(s) e, ainda que recorramos a essa fixação, por necessidade da pedagogização dos processos culturais, ela é sempre incompleta, gerando novos movimentos de criação de novos significados. Como colocam:

"Dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempo de produção de sentidos regulados por um poder incapaz da regulação total" (LOPES & MACEDO, 2011, p. 213-214).

Ao estenderem essa pressuposição a consequências extremas, irão denunciar os resquícios de um posicionamento político colonialista quando algumas correntes teóricas se propõem pensar, na atualidade, em termos de uma comunicação entre diferentes culturas, já que a própria noção de diferença já denota um determinado sentido que busca a fixação dos opostos (branco/preto; erudito/popular etc.) que não pode ser dada sem a hierarquização dos termos e não observa que essa estratégia de ordenação cultural já é, em si, um sentido dado e, portanto, parcial do entendimento da cultura como movimento (fluxos). O mesmo é possível considerar em relação à perspectiva que admite o binarismo global/local e que propõe o fortalecimento da cultura local como modo de resistência à cultura global. Nesse sentido argumentamos que a diferença (ou o que chamamos resistência) não ocorre apesar dos globalismos, mas são partes deles.

Tentemos fechar nosso foco justamente nas pretensas fronteiras daquilo que comumente se denomina por Arte em nossas escolas, que como sugerimos pauta-se em uma história da arte europeia, e nas possibilidades do trabalho escolar com essa produção cultural.

Vamos, aqui, recorrer a algumas reflexões de Geertz (1997), em seu texto A arte como sistema cultural (1997, p. 142-181) para pensarmos esse objeto. Esse autor vai trazer o termo local em oposição a global, entretanto não na intenção de se referir ao fortalecimento das culturas locais diante do poder pretensamente hegemônico das culturas globais, como já denunciado por Lopes e Macedo. Geertz (1997) utiliza os dois termos para designar teorias universalistas (o global) e reafirmar a impossibilidade de compreender a cultura fora de uma prática concreta que acontece sistematicamente com base em sujeitos e grupos também concretos (o local).

Nesse sentido, embora não discuta a cultura como fluxo, admite a impossibilidade de sua fixação e generalização ao propor que o que é possível delinear, a título de estudo, são sistemas que se configuram indissociavelmente uns dos outros na materialidade de suas produções e que seriam ininteligíveis fora das redes de associação que estabelecem.

A cultura se configuraria como a rede desses vários sistemas que se determinam e são determinantes uns dos outros e cujas fronteiras não estão solidamente definidas. Desse modo, a Arte é um dos inúmeros sistemas possíveis de serem observados nas produções humanas e que compõe um sistema mais amplo a que chamamos cultura.

A particularidade desse sistema está na produção de um bem que não pode separar forma de conteúdo e na produção de um tipo de conhecimento que só pode acontecer com o uso dos sentidos humanos na geração de seus significados. Esses sentidos para Arte são construídos tomando-se por base materialidades e tecnologias postas no sistema geral de produção simbólica e material (cultura).

Ao tentar estabelecer alguma medida de fixação para esse sistema, afirma, considerando várias linguagens possíveis, que, se existe algo em comum, é que em qualquer lugar do mundo certas atividades parecem estar especificamente destinadas a demonstrar que as ideias são visíveis, audíveis e — será preciso inventar uma palavra — tactíveis.

A forma de acesso e conhecimento ao sistema cultural da Arte, por essa característica, não poderia deixar de considerar a produção do significado em oposição à nossa tradição de investigá-la e legitimá-la pela análise de seu sistema formal, o que tem nos levado a identificar seus conteúdos às suas formas: cores, harmonias, equilíbrio etc.; legado que nos foi conferido pelos cânones acadêmicos fortificados no período Barroco Europeu. Por outro lado, o autor considera que a produção de sentidos na Arte só pode acontecer mediante o reconhecimento da materialidade formal em que se constitui, salientando seu aspecto indissociável e não hierarquizável em relação à forma e ao conteúdo.

Assim, defende que do mesmo modo que há uma incompletude no entendimento da Arte apenas tomando-se por base uma compreensão formal, também a questão estética (aqui, o autor utiliza o termo estético em substituição ao termo semiótica) não é compreendida em sua totalidade se for abordada internamente, sem correlações com a materialidade que a constitui:

O maior problema que surge com a mera presença do fenômeno estético, seja qual for a forma com que se apresente ou a habilidade que o produziu, é como anexá-lo às outras formas de atividade social, como incorporá-lo na textura de um padrão de vida específico. E essa incorporação, esse processo de atribuir aos objetos de arte um significado cultural, é sempre um processo local.

Desse modo, é possível esboçarmos a profunda relação entre arte e cultura, arte e localidades culturais, bem como refletirmos o quanto a arte não apenas pode ser compreendida como matéria fluida, mas, de modo mais amplo, como produção na qual fronteiras estão engolidas, apontando para processos de integração entre formas e significados. Ainda trazendo as propostas do autor, uma estética que possa ser considerada uma semiótica para as artes considera as produções do sistema geral chamado cultura em determinada localidade cultural; investiga em um movimento de compreensão da historicidade e da espacialidade os "indicadores e símbolos [...] dos veículos que transmitem significados" (GEERTZ, 1997, p. 179) e também admite que os significados não são puramente estruturais e linguísticos —formados com base em uma decisão arbitrária —, mas se constituem, a princípio, pelos usos válidos nas localidades culturais.

Os significados surgem, também, "graças ao uso" (p. 179) e diríamos no seu uso. Nas palavras de Geertz (1997, p. 179):

O que desejamos é que os poderes analíticos da teoria semiótica [...] não sejam utilizados em uma investigação de indicadores abstratos, e sim no tipo de investigação que os examine em seu habitat natural — o universo cotidiano em que seres humanos olham, nomeiam, escutam e fazem.

Portanto, se admitirmos esses lugares como lugares de referência para pensarmos o objeto da Arte consideraremos:

1) a arte como sistema cultural que integra uma cultura mais geral;

2) a inevitabilidade de compreender os sistemas de arte na relação concreta e cotidiana em que se formam e significam dentro de um sistema cultural amplo;

3) a indissociabilidade de forma e conteúdo para a compreensão dos sistemas culturais da Arte, de modo que essa se configura, simultaneamente, como fazer do cotidiano e sistema de significações fundado nos usos cotidianos;

4) os sistemas culturais da Arte como sistemas específicos de produção cultural;

5) a produção de bens artísticos como produção de um tipo específico de conhecimento humano sobre significados, tecnologias e usos da cotidianidade humana, nem simples ilustração, nem simples tradução desses valores. Em relação à questão da cultura, ou de sistemas culturais amplos, retomando Lopes e Macedo,

proporemos, nesta reflexão, pensarmos além de um multiculturalismo, e de um interculturalismo; como o processo cultural não pode ser fixado, devemos considerar a(s) cultura(s) como sistema(s) que se organiza(m) e reorganiza(m) de modo fluido e admitir os sistemas culturais da arte como sistemas dentro de outros sistemas.

Assim, a imagem que formulamos é uma imagem que remete à água no óleo, ou o inverso. Sistemas, significados e formas encontram-se no amálgama das produções humanas, aproximam-se; afastam-se; tangenciam-se; confundem-se; estabelecem fronteiras e refronteiras infindáveis; diluem-se e aglutinam-se; configuram-se e reconfiguram-se simultânea e infinitamente em um espaço-tempo.

São culturas umas com as outras, formadas com e em outras, que apenas se hierarquizam à custa de nossos discursos. Estão lá, em movimento constante, exigindo que convivamos com elas e permitindo infinitas formações: cultura como estado acontecendo.

CULTURA E ARTE

Para conhecer sistemas culturais da Arte é necessário investir no conhecimento de outros sistemas não só artísticos, mas das demais produções simbólicas material/ significativas que as tangenciam e configuram incessantemente tecendo os discursos significativos sobre essas produções.

As relações de poder nesse estado de cultura se estabelecem na medida em que nossos discursos impõem hierarquizações entre sistemas e subcategorias que criamos, com base em nossos lugares políticos.

Daí defendermos um discurso que restabeleça" a autoridade e legitimidade da ambiência cultural na qual nossos, alunos se inserem. Retomando o caminho proposto por Geertz (1997), quando coloca a questão dos sistemas de arte como uma forma própria de conhecimento que não explica: dá a ver, a ouvir, sentir, cheirar, provar, reforçamos a concepção de Arte como um modo específico de construção de conhecimento.

Assim, aproxima a produção artística de uma concepção de produção que opera com símbolos que não são apenas linearmente, ou formalmente traduzíveis. Como nos lembra o autor: "expor a estrutura de uma obra artística e explicar seu impacto são coisas bem diferentes" (GEERTZ, 1997, p. 179).

Todas essas questões sobre as possibilidades de acerca-mento com a Arte e com seus sentidos nos interessam, uma vez que têm se configurado como proposições para o ensino da Arte em escolas — leitura de imagens, contextualização da obra de arte etc. —, nas quais identificamos o risco de um reducionismo que não apenas pode levar à pretensa "leitura adequada" ou "interpretação correta" a priori, bem como pode embasar relações de poder subliminares, já que podem propor discussões de interpretação da cultura e da Arte a partir dos quais as prestações sejam subjugadas.

Entendemos que interpretar significados na Arte é sempre um exercício inconclusivo porque, de um lado, exige o mergulho nos usos dos sentidos experimentado-se tanto pelo artista quanto por seu público imediato,

ao ser criada a obra artística, mas, de outro lado, tampouco esses sentidos conferem uma interpretação completa da obra, afinal quando nos acercamos de seu entendimento simbólico, estético e/ou semiótico, também somos apreciadores ativos carregados de nossos próprios sentidos e usos que não podem ser descartados

. Assim, compreender a Arte, admitindo-a como sistema que se estabelece culturalmente, é compreender que seus significados não podem ser fixados. Ainda assim, cremos na possibilidade de um trabalho pedagógico que se configuraria na interlocução dos diversos sentidos possíveis (locais, gerais, individuais, coletivos etc.) gerados a partir da experimentação estética.

Desse modo seria impossível interpretar, classificar e categorizar a arte admitindo como inatas à obra noções dissociadas que geram o "maior" e o "menor" (arte erudita/ arte popular etc.) e que, em termos de uma inter e/ou multiculturalidade, promovem a "tolerância" entre esses pretensos pares.

As relações de poder parece-nos, no campo da Arte, que se fortalecem na tentativa de uma racionalização unidirecional de seu entendimento, uma vez que isso permite a fixação de sentidos que são discursos politicamente situados e não inerentes à própria produção artística.

O aspecto pedagógico da Arte permanece em seus símbolos que têm um poder coercitivo na formação de valores dos sujeitos que se dá imediatamente ao contato com a obra. Isso equivale a dizer que a atribuição de sentidos que os sujeitos dão à Arte não é carente de mediação, tradução ou simplificação por quem quer que seja. A experiência estética nos proporciona, no ato de sua fruição, sua significação.

Para investir na ampliação desses significados, elaborando-os para além da resposta imediata, sem impor a nossos alunos modelos interpretativos para Arte que sirvam de balizadores culturais, seria necessário admitir a inserção deles na com cultura: admitir que, independentemente do lugar ou do tempo do qual falem, a vivência de cultura que nos trazem não é nunca de uma cultura atual "pura", mas já hibridizada por todas as manifestações culturais humanas. A "leitura" com junta da imagem, respeitando todos os usos comuns que se apresentem (que partam da obra, de sua contextualização, ou de um aluno, de um coletivo, do professor etc.), confrontando-os e permitindo percepções cada vez mais aprofundadas e ampliadas sobre seu significado, pode ser o caminho pelo qual a Arte nos auxilie a ressignificar os sentidos sociais e políticos de nosso cotidiano.

Por fim, tendo flutuado levemente por essas concepções, cabe pensarmos como desenvolver Arte na escola em uma perspectiva política de assunção de um cultural e gostaríamos de trazer algumas proposições colocadas nos PCNs Arte e DCN para essa disciplina e algumas narrativas de alunos do curso de Licenciatura em Artes Plásticas da UFRJ para estabelecer essas reflexões. Em linhas muito gerais, destacaremos algumas normas reguladoras, presentes nas DCNs para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010 — acessado em 2012), que nos parecem necessárias a uma análise que vise uma

educação de multiculturalidade.

O primeiro ponto a destacar é a reconhecida proposição de que a educação no país deve, de algum modo, contemplar diretrizes que se apliquem "a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (p. 1), destinada "aos benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais" (p. 1).

Além disso, observamos a interação de um ideário que compreende as culturas a partir da premissa de que são culturas fixadas e diferentes que precisam ser conhecidas para que sejam respeitadas e admitidas pelo outro (ou por um), legitimando-se em um direito. Segundo o documento, a educação permite "o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social" (p. 1).

Na ênfase ao direito à diferença, propomos a perspectiva de que essas ações, quando acontecidas no âmbito de uma formação estética, contribuam para a formação de identidades:

Art. 6° Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

III. Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (p. 2).

Ainda referindo-se às culturas e às identidades, no parágrafo 3° do 15° artigo lê-se:

§ 3° A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei 9.394/96, alterado pela Lei 11.645/2008).

Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (p. 5).

Nos PCNs Arte (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDA-MENTAL, 1997), embora haja uma flutuação de ideias que, em um movimento de vaivém que percorre o texto, visem a Arte como produção simbólica carregada de semântica e léxico indissociáveis, propondo sua produção e fruição, também é possível observar a fixação cultural e a proposta de intercomunicação dessas culturas como um exercício de conhecimento de um outro:

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas; pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal: uma criança

da cidade, ao observar uma dança indígena, estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que uma explanação sobre a função do rito nas comunidades indígenas. E vice-versa (p. 33).

Como já colocamos nas reflexões sobre a noção de cultura, o problema de fixarmos diferenças culturais para, em seguida, buscarmos diálogo entre elas é que a formulação linguística e filosófica da diferença ou da semelhança é construída por meio da criação de pares opostos (branco/negro; erudito/popular etc.).

Ao operarmos em um sistema de significação com base em opostos, inevitavelmente os hierarquizamos, visto que um dos elementos do binômio é tomado como referência (termo absoluto) que baliza o segundo (termo parcial, relativo ao termo absoluto).

Ao pensarmos o diferente, pensamo-nos como o um (termo absoluto) e o diferente é o outro. Tomamo-nos por referência e, ao fazê-lo, admitimo-nos como encarnação do modelo. O modelo, por sua vez, apresenta-se como o normal e, por fim, naturaliza-se como padrão de normatização que estabelece regras sociais. Não há como, na proposição das diferenças, deixarmos de hierarquizar as culturas, em vez de estarmos nelas, com elas.

Assim o reconhecimento de pares é o modo de pensar cultural que já compõe os significados tecidos nos globalismos que se pretendem status de termos absolutos e, apesar da argumentação a favor da relação entre os termos, reforçam sectarismos e distinções.

Não precisamos defender o direito à diferença, porque diferenças-semelhanças só nos constituem se as marcarmos discursivamente. Se, por exemplo, tomássemos a categoria dos nomes próprios para referirmo-nos a coletivos, os binômios preto/branco, índio/negro deixariam de ter significado em seus referentes (independentemente da cor de suas peles ou de suas nações de origem). Paradoxalmente, como apontamos antes, o documento que defende o direito à diferença defende "os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais", sem deixar claro quais seriam esses benefícios, mas, especialmente, ocultando que lugares políticos-históricos-sociais estão sendo propostos como termo absoluto que referenciará essa formação.

Estritamente no que tange à Arte, a proposição de que a formação estética visará à formação da sensibilidade a par e passo de uma racionalidade choca-se com o que vimos refletindo no campo, já que, como colocamos anteriormente, ao pensarmos a Arte como sistema cultural de produção de sentidos com base em uma cotidianidade material, sua particularidade consiste em nos referir ao próprio sentido simbólico, o que é um modo específico de produção e vivência de conhecimento que não se remete à racionalidade. Se admitirmos a produção artística como um tipo de sensibilidade que necessita de um discurso racionalizado para ganhar sentido, temos de admitir que a Arte mesma não produz sentidos.

O que nos parece acontecer é que as

políticas para um ensinamento Arte se pautam em sentidos já interpretados e legitimados esses símbolos estéticos — e aqui, em outro momento, caberia ampla reflexão a respeito das relações de poder que legitimam e quais discursos — que se pretendem balizadores e, mais termos absolutos para a interpretação das produções em arte.

Lembrar que essa perspectiva é fundamentada na premissa da arte traduz, representa, ilustra uma cultura, não sendo, por uma cultura em si mesma cujo significado, por força do hibrido e da fluidez cultural, é não fixável. O que poderíamos por em termos de proximidade da Arte é a própria Arte como meio produção cultural, admitindo que tal cultura não é um a priori.

É justamente a concepção de que a Arte é uma espécie de fotografia da(s) cultura(s), algo que está de fora, olhando para..., q a aproxima do ideário de que ela seria uma ferramenta de modo, legítima e identitária. Seria possível forjar, assim, identidades a parta do modelo dado pela fotografia-arte sobre o como das culturas que nos interessam.

Novamente, caímos no modelo como referência para atingir-se um termo absoluto almejado. Nota-se com maior clareza o posicionamento modelar, e não instaurador de cultura e arte, em passagens — já citadas neste texto —, como aquela destinada a discutir culturas negras e indígenas em que se coloca a necessidade de "assegurar o conhecimento e a reconhecimento desses povos para a constituição da nação", [...] contribuindo para a "construção de identidades mais plurais e solidárias".

O uso do pronome demonstrativo desses denuncia por si só o reconhecimento dessas culturas como culturas outras, culturas balizadas sob a égide de uma pretensa cultura brasileira(?), eurocêntrica(?), contemporânea(?), cosmopolita(?). Infelizmente, o texto não nos dá a conhecer a cultura a que se refere o termo absoluto.

Por fim, consagramos um posicionamento, não igualitário ou de conhecimento de culturas não hierarquizadas e hibridizadas, mas de segmentações ao se propor que esses estudos destinem-se à "construção de identidades mais plurais e solidárias". Não podemos omitir que a solidariedade é um modo de coerção, uma vez que, se não houvesse diferenciação negativa entre as partes, tampouco seria necessário que houvesse um movimento solidário.

Assim, pensando nos usos comuns e contemporâneos dessa expressão, já que, como nos aponta Geertz (1997), os significados se estabelecem em seus usos, Houaiss (2009) vai definir no verbete solidariedade: compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas às outras e cada uma delas a todas; sentimento de simpatia ou piedade pelos que sofrem. Iguais proposições observamos nos PCNs Arte ao distinguirem a noção de arte (um absoluto) das noções de arte indígena, arte popular, arte africana etc.

De certo modo, nos cabe analisar as políticas de formação em arte, em prol de uma pretensa cultura, denunciando os aspectos em que nelas apresentam-se discursos de manutenção de hierarquizações entre produções de Arte sem tangenciar nossa premissa de que a Arte permitiria aos sujeitos

a imersão no amálgama cultural, muito mais em uma perspectiva de compartilhamentos e hibridizações possíveis e incessantes, do que como forma de modelar identidades desejáveis que fossem tolerantes e solidárias com tudo aquilo que lhes é estranho.

As produções locais são por vezes desvalorizadas, colocadas sempre no campo do folclore, das artes "inferiores". E muitas vezes só ganham destaque, quando ganham visibilidade internacional. Apesar de não viver mais em uma colônia, ainda conservam só muitos resquícios culturais desse período, como uma necessidade constante de estar de acordo com uma realidade que não é a nossa. Nessa discussão também é necessário pensar o papel do professor como um reprodutor de ideias da soberania cultural.

Será que o professor precisa apenas reafirmar que a Monalisa é arte, ou será que ele pode, também identificar junto com os alunos a arte presente dentro de cada realidade?

Em algumas escolas a Arte é introduzida de forma cronológica e, até mesmo, de forma antagônica, sendo um conceito estilístico comparado a outro. Tendo suas características se contrapondo como se um conceito necessariamente tivesse a obrigação de se opor ao outro em certas características. Assim parecendo, como se de alguma forma, um período fosse mais evoluído que o outro. Se eu continuasse com o pensamento que era imposto na escola, o da arte como uma questão evolutiva, nunca conseguiria compreender como, de uma obra de Picasso, chegamos a uma cadeira cabeluda (refere-se à obra contemporânea visitada em exposição).

Ao mesmo tempo são capazes de em seu ser-artista, produtores de cultura por meio de seus entendimentos da Arte como forma de conhecimento, proporem perspectivas que, mesmo não nomeadas, apontam algumas possibilidades para pensarmos uma pedagogia da Arte imersa na ambiência cultural.

As ações dos professores de Arte são fundamentais. Para gerar espaços no qual a pessoa em formação possa conhecer a sua própria cultura e aquilo que está mais próximo de si mesmo. Desse modo, a pessoa cresce se sentindo parte da cultura global, percebe sua importância no todo. É necessário romper duas fronteiras: a própria formação que é uma formação que exclui diversos universos geográficos e culturais da arte (por exemplo, arte indígena, arte popular, arte africana, asiática...); e a própria "vaidade" de falar sobre aquilo que se tem mais interesse, ou seja, deixar de lado o gosto pessoal, aquilo que se tem mais prazer de falar.

Essa imersão na ambiência cultural é um caminho de possibilidades que observamos para uma perspectiva cultural. Isso porque admitimos que esse lugar concreto das produções de Arte no qual os estudantes estão mergulhados já é, por si só, o lugar de inúmeras hibridizações culturais, ficando impossível admitir, na vida, uma espécie de puris cultural. Uma definição de cultura pura — pura cultura brasileira, africana, ou etc. — só pode existir artificialmente por via de um curso acadêmico construído.

O ensino da Arte é "cego" diante da pluralidade artística/cultural do mundo

levando em consideração o fato de este priorizar a arte europeia, por uma razão histórica. É a questão do ensino "opressor" que oprime um conhecimento em valorização de outro. De tanto a arte europeia ser valorizada e passada como referencial desta disciplina, a tendência é tomar isso como verdade absoluta. Podemos dizer ainda que a vida é a verdadeira escola na qual o aprendizado se dá no confronto da diversidade cultural e artística, quando surgem os questionamentos e reflexões sobre o fazer artístico, o que é na verdade a arte e o que ela representa na vida da sociedade.

A vida é a arte em movimento, criando, se transformando, influenciando. Arte para uma formação cultural: É possível prescrever caminhos? Somos inclinados a pensar, sob o mesmo viés de Lopes e Macedo, que "o currículo é, como muitas outras, uma prática de Andrea Penteado e Wilson Cardoso Junior atribuir significados, um discurso que constrói sentidos.

Isso corresponde a dizer, assim como pensamos em relação; próprio sistema cultural da Arte, que o currículo não represeis; uma forma de cultura, ele é, antes, um tipo de sistema cultural quando nos possibilita a autoria da própria cultura que empreendemos em nossas salas de aula.

Vimos defendendo que, em uma perspectiva pós-estrutural, que abandonamos é justamente a adoção de estruturas prévias abstratas, forjadas em ambientes artificiais e alijadas das concretudes nas quais se pretende aplicá-las. De outro lado, por não sei possível sustentar a aplicação de estruturas verdadeiras, cremos que a construção de um currículo que fale tomando-se por base um lugar de consciência política e crítica só pode ser realizada nos espaços e tempos em que está inserido.

Por isso mesmo, o currículo também apontará para algum nível de fluidez e desfronteiramento. Não queremos com isso defender um relativismo em relação ao currículo, já que o consideramos como produção cultural reguladora das práticas escolares. Porém, torna-se inviável estabelecer elementos a priori que prescrevam caminhos para sua elaboração, por exemplo, conteúdos específicos, didáticas etc. Nem por isso, achamos que seja irrealizável formar professores para o ensino das Artes, tampouco construirmos nossos próprios currículos disciplinares. Entretanto precisamos, cada vez mais, distanciarmo-nos de uma concepção clássica que ainda espera que o currículo nos dê a receita e o modus operandi — o know-how — do exercício da docência.

Nossa proposta é de que o professor assuma seu lugar de autor de seu currículo. Mais do que isso, nossa expectativa é de que os professores atuem valendo-se de uma perspectiva política crítica, que abram mão do lugar do ensinamento como lugar de colonização de mentes e corpos.

Para isso cremos que, nos termos da Arte, seja inevitável que o professor esteja mergulhado no ambiente cultural, em sua concretude e em sua cotidianidade, que faça Arte, que participe dos diversos sistemas de Arte colocados no sistema amplo da cultura.

Defendemos que os professores construam e reconstruam seus próprios significados

em Arte, vivenciando os usos dos diversos significados colocados nas culturas. Seria redundante dizer que isso não limita a vivência do professor à contemporaneidade já que a imersão na cultura se dá em um movimento tempo-espaço, buscando compreendê-la e interpretá-la por de uma tessitura que tanto observa sua verticalidade histórica quanto a abrangência de sua horizontalidade em dado espaço.

A partir das questões que vimos abordando neste texto, alguns cuidados ou olhares se apresentam para nós como possibilidades de direções que nos encaminhem para uma perspectiva de ensinamento cultural:

a) o professor restitua-se como agente cultural;

b) o professor pense que a Arte como conhecimento se dá por meio de alunos que sejam, igualmente, agentes culturais de um sistema artístico;

c) as construções de significados em arte não estejam alijadas da compreensão das possibilidades materiais e tecnológicas que forjam esses significados;

d) os significados sejam também compreendidos com base em seus usos nas culturas;

e) o conhecimento nas culturas seja observado em uma perspectiva de convivência de culturas infinitas que se hibridizam em culturas, sem que sejam hierarquizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, salientamos que compreendemos que tais possibilidades são custosas. Exigem que abramos mão de nossas receitas de aulas já prontas, que nos formemos constantemente no ambiente cultural que é infinito e incessante ao se reinventar e tenha como pressuposto da arte e da cultura a cotidianidade de nossos alunos que já são agentes culturais. De certo modo, a docência exigirá de nós o mergulho interessado no tema de nosso ensinamento.



GABRIELA MAZARO PEDROSO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicapital (2008) e Artes pela Faculdade Unijales (2018); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental no CEU EMEF Paraisópolis.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paul Perspectiva, 1974.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 7/2010 — Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, 2010{ [Disponível em http://portal.mec.gov.br/— Acesso em 10 setembro 2018].

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: [s.e.], 1996. . Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 — Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos [Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm — Acesso em 10 setembro 2018].

CANDAU, V. (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. . Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CHARLOT, B. (org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GEERTZ, C. O saber local. Petrópolis: Vozes, 1997. HERNADEZ, F. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ICLE, G. (org.). Pedagogia da Arte: entre lugares da criação. Porto Alegre: UFRGS, 2010. LOPES, A.C. & MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez: 2011.

JESUALDO. A Literatura infantil. São Paulo: Cultrix, 1993.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira. Histórias e Histórias. São Paulo: Ática, 6ª ed. 2006.

LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou. 1977.

MORAIS, F. Arte é o que eu e você chamamos arte — 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MOREIRA, A.F. (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo/Rio de Janeiro: EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

PEDROSA, M. "Ciência e arte, vasos comunicantes". Mundo, homem, arte em crise. São Paulo: Perspectiva, 1972.

PENTEADO, A. Discursos e valores de alunos de ensino básico sobre as artes visuais: possibilidades éticas de seu aproveitamento na escola. Anped, 2012 [Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1384_ int.pdf — Acesso em 10 setembro 2018].

PENTEADO, A "Currículo em Arte Educação no Brasil: Que papo é esse?" Caderno de Pedagogia, vol. 11, n. 11, 2006, p. 73-89. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda/Departamento de Educação/Curso de Pedagogia.

RADINO, Glória. Contos de fadas e realidade psíquica. A importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RAMOS, F. B. O processo lúdico de construção da obra pelo leitor. Santa Cruz do Sul: Revista Signo, v. 28, n. 44, p. 31-47, 2004.

_____. A representação da infância na narrativa infantil brasileira. Lajeado: Signos, 2002.

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

SACRISTÁN. J.G. A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Caderno PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 6. Arte. Brasília,{ [s.e.], 1997.

VICTORIO FILHO, A. Ensino da arte hoje: desafios, sentidos e sintonias. Anped, 2008 [Disponível em http://www.anped. org.br/reunioes/31ra/Itrabalho/GE01-4907--Int.pdf — Acesso em 10 setembro 2018].



A EDUCAÇÃO PELO PRAZER DE DESENHAR

RESUMO: O artigo estuda o desenho de maneira que nos permita identificar sua influência no desenvolvimento do pensamento humano. Sabendo da importância que o desenho e o grafismo têm para o desenvolvimento e formação da criança, far-se-á uma releitura sobre autores consagrados e que defendem essa linha de pesquisa, buscando amparo em referências bibliográficas para que se possa compreender o universo de interpretações possíveis de serem feitas nos desenhos. Como objetivo buscou-se compreender e interpretar os desenhos infantis de modo que, na qualidade de educadores, possamos auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, além de também identificar essa relação existente entre artes visuais e educação fazendo um paralelo amparado pelos renomados autores pesquisados. Para atingir tais objetivos utilizamos como metodologia as revisões bibliográficas.

Palavras-chave: Artes Visuais; Desenho; Grafismo; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O artigo fundamentou-se pela busca e identificação da influência do trabalho com artes e desenho na educação. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica a fim de coletar informações suficientes para a elaboração das páginas do artigo.

O texto elucidou-se pela nossa preocupação em trabalhar de maneira prazerosa e qualitativa com crianças e adolescentes na educação, pois é sabido que essa fase etária é muito atraída pelas formas, figuras, sons e o desenho como um todo.

Como objetivo buscou-se compreender e interpretar os desenhos infantis de modo que, na qualidade de educadores, possamos auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, além de também identificar essa relação existente entre artes visuais e educação fazendo um paralelo amparado pelos renomados autores pesquisados.

Por hipótese tem-se o resgate da arte na infância, com foco no desenho e grafismo, e utilizá-la em prol do desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, por meio da compreensão e interpretação dos desenhos infantis.

Essas especificidades são explicitadas na realidade da escola quando a criança apresenta uma qualidade de aproveitamento escolar no processo pedagógico diferenciado da maioria dos demais, tendo como referência inicial a idade e o grupo social a qual pertence.

A metodologia adotada foi à revisão bibliográfica a qual por meio de autores referenciados certifica nossas escritas compreendendo porque a criança desenha, o desenho como técnica projetiva e o desenho como atividade molar.

COMPREENDENDO PORQUE A CRIANÇA DESENHA

Acredita-se que a criança desenha por inúmeros motivos: porque tem vontade, por necessidade, para se divertir, para se expressar, para chamar atenção, para explorar um novo material. A criança pode desenhar para se autoafirmar, para se entender, para entender e elaborar o mundo a sua volta. Todas essas razões podem levar a criança a desenhar, mas sem dúvida, juntamente com isso, a principal função do desenho é a comunicação.

Duarte (2001, p. 113) faz em sua tese de doutorado uma pesquisa com crianças de quinta série, na qual um dos capítulos aborda a relação entre a palavra e a reprodução gráfica. Segundo o autor, existe uma “indissociabilidade entre objeto, representação e palavra”.

Tanto a representação quanto a fala “evocam as coisas” reproduzindo e repetindo, porém, mantendo o significado. Dois níveis de expressão ocorrem simultaneamente revelando um único discurso. Passa a existir uma coesão entre a memória e a percepção, fazendo a figura do objeto, ao passo que a palavra o nomeia. A partir da figura a cena é vivenciada e o sentido se revela.

Pode-se caracterizar o desenho como um momento, e um movimento de acesso a

realidade, e como uma ação de pensamento. O desenho ali representa experiências concretas da vida. O desenho, ligado às atividades do pensamento e à linguagem verbal, nomeia objetos, qualifica personagens, descrevem cenários, ou combinam cenários e personagens demonstrando possibilidades de ações humanas (DUARTE, 2001, p. 114).

Conforme Corman (2004) campos da psicologia, como a psicanálise Freudiana, estabelecem testes de desenho e um dos que mais se encaixa neste trabalho seria o "Teste de Desenho de Família".

Neste teste pode-se verificar por meio do desenho solicitando à criança que desenhe "uma" família que ela projetará a sua família, a sua relação com estes membros e deixará transparecer como andam seus laços familiares, situações de rivalidade, de valorização ou desvalorização, desejo de voltar a fases anteriores (bebê), desejo de eliminar um membro da família ou de ser este.

A criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos (DERDIK, 2003, p. 51)

Deste modo, trabalhamos com a perspectiva de que são conteúdos presentes nos desenhos infantis o cotidiano da criança e as relações de valores e importância que os acontecimentos têm.

Acredita-se que o meio onde a criança vive e as pessoas com que convive aparecerão com mais frequência em seus desenhos, tendo esta influência direta tanto sobre seu processo criador, quanto sobre os temas e conteúdos trazidos por seus desenhos, ou seja, quanto mais se desenvolve sua conscientização das pessoas e da influência destas em sua vida, a criança passa a adotá-las numa grande porcentagem do seu conteúdo temático (LOWENFELD & BRITTAIN, 1977, p. 44).

Segundo Vygotsky (2006, p. 17) a criança desenha ou escreve poesias não por possuir um potencial artístico, mas porque este é um ato de criação estética necessária para ela neste momento e que este é um potencial imaginativo presente em todos nós. Vygotsky divide o processo criador em duas etapas: a primeira como uma grande gestação, nas quais relações são estabelecidas em seu mundo interior e experimentos são feitos muitas vezes de forma inconsciente; e a segunda a associação na qual existe a combinação de imagens isoladas, em que o meio se torna de grande importância.

Vygotsky (2006) utiliza as palavras imaginação e fantasia no sentido da psicologia, nas quais estas são base de toda atividade criadora e se manifestam em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

A imaginação ou fantasia nutre-se dos acontecimentos vivenciados pela pessoa. Quanto mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material colocado à

disposição da imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência. A fantasia não está contraposta à memória, mas se apóia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações (VYGOTSKY, 2006, p. 18).

Outro ponto importante salientado por Vygotsky (2006) é a existência de uma relação entre o real e o imaginário no que diz respeito ao emocional. O autor trata desta questão como retroalimentação de um sentimento ou estado emocional por meio da fantasia ou imaginação e nomeia esta lei de "lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos".

Duarte (2000), em sua tese de doutorado, cria o termo "desenho de narrativa" para definir "o desenho no qual o seu produtor, ao desenhar, age como um narrador, relatando situações e eventos que aconteceram ou poderiam ter acontecido a outrem ou a si mesmo".

Luquet (1979) já mencionava esse tipo de produção que denominava de "Narração Gráfica" e o subdividia em 3 tipos: o primeiro, denominado de "Simbólico", seria composto por uma única cena em que é retratado o momento auge da narrativa; o segundo do tipo "Sucessivo" é no qual aparecem em um mesmo desenho momentos diferentes da cena apresentada; e o terceiro, denominado de "Epinal", seria uma forma de representação em quadros, semelhante às estórias em quadrinhos.

No desenho de narrativa, a representação gráfica de ações, aliadas às palavras que as explicitam, evidencia um modo de refletir, de pensar e assimilar conceitos. O desenho é ao mesmo tempo, uma percepção e uma reflexão que é externalizada, configurada, é uma compreensão que se internaliza (DUARTE, 2001, p. 108).

Assim sendo, considerar a expressão artística da criança como um registro de sua personalidade em formação é essencial para desenvolver qualquer trabalho de artes com os pequenos, pois ao passo que trabalhamos essas considerações, a criança está adquirindo experiências importantes para seu desenvolvimento, além de sensibilizar a criação em suas relações com o ambiente, apreciando o esforço da criança quando esta consegue transmitir sua própria experiência para a obra artística, seja ela qual for.

O DESENHO COMO TÉCNICA PROJETIVA

As produções projetivas são criações que expressam o modo pessoal de estabelecer contato com a realidade externa e interna (GRASSANO, 1996).

Para Hammer (2003), o homem, desde os tempos primitivos, sempre se utilizou de desenhos para registrar ações, ideias, emoções e sentimentos muito antes de poder utilizar símbolos verbais. No desenvolvimento do indivíduo, a capacidade de comunicar-se graficamente por meio de desenhos precede a capacidade de expressão por meio da escrita.

Estudando as aplicações clínicas dos desenhos projetivos, Hammer (2003) realiza um extenso trabalho, no qual aborda historicamente o desenho como produção

humana expressiva e projetiva, desde o homem primitivo que habitava as cavernas até as mais famosas e conhecidas obras artísticas de Leonardo da Vinci, Van Gogh, Botticelli e outros.

Passando pela demonstração da projeção nos desenhos de crianças, adolescentes e adultos no contexto clínico e psicodiagnóstico, o autor fundamenta a prática do uso do desenho como instrumento clínico.

Ao apresentar a utilização do desenho no psicodiagnóstico, Cunha (et al, 2007) refere que essa utilização já aparece no final do século XIX como tentativa de estudo e compreensão do desenvolvimento psicológico dos indivíduos, especialmente de crianças.

Quase todos os trabalhos relativos ao desenho infantil já efetuado até hoje se inscrevem em uma ótica psicológica, seja pela tentativa de se identificarem indicadores de desenvolvimento intelectual de crianças, seja pela necessidade de se estudar e compreender aspectos de personalidade e de ajustamento emocional (CUNHA, 2007).

Assim como uma obra de arte, o desenho representa um lugar privilegiado de projeção do mundo interno do indivíduo. No desenho, a criança não apenas projeta seus sentimentos e angústias, no sentido estritamente psicológico, mas também opera usando mecanismos de defesa, sendo o deslocamento o mais comum no desenho (MÈREDIEU, 2006, p. 27).

Segundo Corman (2004), o desenho, por ser expressão da atividade imaginativa criadora da criança, pode mais do que qualquer outro instrumento ser um veículo projetivo dos conteúdos profundos da personalidade, que, de acordo com o autor, não poderiam ser obtidos por investigação direta.

Mèredieu (2006) ressalta que o desenho reserva para si um lugar privilegiado das fantasias infantis em relação a seus conflitos emocionais, com seus familiares e com o mundo em geral.

O indivíduo, principalmente a criança, desenha muito mais o que sente do que o que vê, refletindo, de forma manifesta, seus traços subjacentes e expressando sua personalidade. Diferentes tipos de desenhos podem ser objeto de projeções: o desenho de uma árvore, de uma casa, de um animal, de uma pessoa ou de uma família, assim como desenhos livres ou com outras temáticas, confirmando convincentemente o potencial projetivo dos desenhos (HAMMER, 2003. p. 62),

Não apenas o desenho em si, mas também os aspectos formais do desenho, como a intensidade e as características do traçado, o uso do espaço da página, o tamanho das figuras, entre outros aspectos de sua estrutura, contribuem para a compreensão dos conteúdos emocionais (CUNHA, 2007).

O desenho não comporta somente elementos formais. Ao lado da forma, há o conteúdo, e nesse conteúdo se exprime algo da personalidade total. A efetividade dos desenhos como instrumentos para a identificação de aspectos de personalidade, bem como de outros aspectos relacionais e do desenvolvimento, tem sido confirmada por diferentes estudos encontrados na literatura da área (CORMAN, 2004, p.14).

Em um estudo realizado com estudantes e profissionais da área de psicologia cognitivo-comportamental, Oliveira, Noronha e Dantas (2006, p. 362) investigaram quais instrumentos de avaliação psicológica eram mais conhecidos (C) e quais eram mais utilizados (U) pelos entrevistados.

Os participantes receberam uma lista com 152 instrumentos de diversas editoras e tinham que identificar com um "C" ou com um "U" aqueles que conheciam ou utilizavam. Os instrumentos mais conhecidos foram o Zulliger (teste de personalidade), seguido da Escala de Maturidade Mental Colúmbia (teste de nível e maturidade cognitiva) e, em terceiro, o Teste de Apercepção Temática (TAT, teste de personalidade). Dentre os mais utilizados apareceram em primeiro lugar o Bender Infantil (teste de inteligência e maturidade escolar) e, em segundo lugar, o Desenho da Figura Humana.

Outro estudo semelhante corrobora a percepção de que os instrumentos que envolvem desenhos são bastante utilizados na avaliação psicológica. Freitas e Noronha (2005) realizaram levantamento sobre instrumentos utilizados no processo de psicodiagnóstico em uma clínica-escola. Os resultados demonstraram que o teste mais usado foi o HTP (teste projetivo do desenho da casa, árvore e figura humana), seguido pelo CAT (Teste de Apercepção Infantil) e TAT (Teste de Apercepção Temática).

O desenho da figura humana fazia parte da lista dos testes mais usados no Brasil e no exterior, sendo que no nosso país era o terceiro instrumento projetivo mais utilizado, perdendo apenas para o Rorschach e o TAT/CAT (HUTZ e BANDEIRA, 1993, p. 58),

Wechsler e Schelini (2002, p. 32), em estudo envolvendo mais de 400 crianças, pesquisaram a validade do desenho da figura humana para a avaliação cognitiva infantil. O estudo analisou o sistema de avaliação de desenhos de Wechsler comparando-o com outro instrumento de avaliação cognitiva, o Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil – TNVRI de Pasquali. Os autores concluíram pela validade do desenho como instrumento de avaliação cognitiva.

Trabalhando com dois grupos de 15 crianças entre seis e dez anos, sendo um grupo formado por crianças que haviam sofrido abuso sexual e o outro, constituído de crianças que não haviam sofrido abuso sexual, Fonseca e Capitão (2005, p. 30) verificaram se os instrumentos Desenho da Figura Humana (DFH) e o Teste de percepção Infantil – Animal (CAT animal) eram sensíveis à identificação desse abuso. Foi avaliado se esses instrumentos permitiriam diferenciar o grupo de crianças que sofreram abuso sexual de um grupo-controle, formado por crianças que não haviam sofrido abuso.

Os resultados demonstraram que tanto o CAT quanto o Desenho da Figura Humana foram capazes de diferenciar os grupos de pesquisa e controle, ressaltando assim a eficiência de ambos os instrumentos. Na análise de ambos os instrumentos foi computado um indicador para cada vez que a criança fazia referência explícita a um dos seguintes parâmetros indicativos de conflito emocional: abuso sexual, medo, ameaça do meio, desequilíbrio e referências a figura do médico.

No que diz respeito aos indicadores emocionas do DFH foi possível constatar que no grupo de crianças que haviam sofrido abuso sexual, dois terços das participantes apresentaram escores maiores do que 3 indicadores, ao passo que no grupo controle dois terços apresentaram até dois indicadores. O mesmo se deu como o CAT, no qual dois terços do grupo de crianças que haviam sofrido abuso apresentaram mais que seis indicadores, e dois terços do grupo controle apresentaram até 3 indicadores.

Em pesquisa realizada por Ferracina (et. al, 2004, p. 861), foram analisados dois grupos de crianças entre 3 a 9 anos de idade, sendo um grupo de estudo formado por crianças portadoras de glaucoma e um grupo-controle, composto por crianças sem glaucoma. Foram obtidas diferenças entre os grupos, no que diz respeito à maturidade, aos níveis de ansiedade, à socialização e ao nível de dependência, detectadas pelo Teste do Desenho Livre.

Os resultados demonstraram que as crianças do grupo de estudo apresentaram maior índice de imaturidade (66,6% das participantes, ante 46,6% do grupo controle), maior ansiedade (86,6% ante 40% do grupo controle), maior dependência (73,3% ante 40%) e menor capacidade de socialização (80% ante 33,3%).

Cecconello e Koller (1999, p. 33) realizaram uma pesquisa para avaliar a representação mental da relação de apego por meio do Desenho da Família em crianças brasileiras. Participaram do estudo 100 crianças (50 meninos e 50 meninas), com idade entre seis e nove anos de idade. O estudo avaliou, também, o nível de concordância nos resultados obtidos por dois sistemas de avaliação do Desenho da Família.

O desenho da família além de poder avaliar a qualidade do vínculo em crianças numa idade em que elas já passaram pelo processo de apego e já têm internalizado um modelo mental de funcionamento do mesmo, "também é possível obter informações sobre a estabilidade da classificação de uma relação de apego" (CECCONELLO e KOLLER, 1999, p. 34).

Cecconello e Koller (1999) concluem que, de uma maneira geral, o Desenho da Família possibilita avaliar a relação de apego por meio de uma metodologia confiável e de fácil aplicação, dispensando assim a necessidade de muitos recursos de mensuração. Além disso, os resultados apontam concordância entre as duas diferentes escalas de avaliação do desenho, a saber: Escala de Frequência de Sinais Específicos nos Desenho da Família e Escala Global para avaliação do Desenho da Família.

As pesquisas realizadas com a utilização de desenhos como técnicas projetivas, bem como sua utilização na prática clínica e no psicodiagnóstico têm confirmado seu valor e eficácia na identificação de diferentes aspectos individuais.

Toda pessoa projeta, em seu desenho, características pessoais. No desenho da família, quando a criança desenha uma família de sua imaginação e não a própria família, pode-se inferir que, a rigor, cada personagem desenhada carrega aspectos projetivos da criança, sejam seus desejos, medos, culpas, entre outros (CORMAN, 2004, p. 34).

Corman (2004) e Mèredieu (2006) chamam a atenção para o fato de que, num mesmo desenho da família, a criança pode representar ora a família real, ora a imaginária, em constante oscilação, o que permite que revele seus sentimentos e conflitos em relação à família.

Os autores enfatizam o fato de que detalhes como a composição da família, a ordem do aparecimento dos personagens, tempo gasto em cada um deles no desenho, capricho, tamanho, etc., são de grande importância para a apreensão do todo, Corman (2004), Mèredieu (2006), Campos (2006).

Além disso, a aplicação não se esgota com o término do desenho da família. Após este, vem à entrevista, na qual a criança é incentivada a falar da família desenhada, inventar uma história e responder a perguntas que irão colaborar no ambiente projetivo do desenho, trazendo novas revelações sobre seu funcionamento, seus vínculos e relações familiares (CORMAN, 2004).

O DESENHO COMO ATIVIDADE MOLAR

Estudar o desenho como um elemento que define a percepção do indivíduo sobre seus ambientes não deve ser preocupação exclusiva da arte educadora, mas sim de todos voltados para o desenvolvimento do grafismo infantil, que pode ser facilmente interrompido à medida que a criança passa a habitar os micros sistema escola.

Segundo Bronfenbrenner (2002, p. 59) “uma atividade molar é um comportamento contínuo com um movimento ou tensão próprios, percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção”.

A atividade molar é de complexidade variável, podendo invocar objetos, pessoas e acontecimentos não concretamente presentes no ambiente imediato. A invocação pode ser realizada por intermédio de conversas, de contar estórias, da representação pictórica, ou de uma variedade de outros meios.

Sendo assim, deduz-se que o desenho pode ser considerado uma atividade molar, pois é caracterizado por uma intenção e significados próprios e traz em seu conteúdo fatos, pessoas e conhecimentos percebidos.

A maioria dos indivíduos na infância começa a comunicar-se graficamente por meio do desenho, independentemente de raça, sexo ou nacionalidade. Basta um pedaço de papel e um giz de cera que tudo se transforma em magia e brincadeira, nas mais belas formas do desenho, como um processo natural de desenvolvimento. E se todos os indivíduos continuassem os processos de desenvolvimento gráfico, passando por todas as etapas, com certeza saberiam se expressar com base em manifestações artísticas. No entanto, sabe-se que a realidade é outra e a maioria dos adultos teve seu processo de desenvolvimento gráfico interrompido em alguma etapa fundamental.

Dentre as muitas teorias relativas às etapas do desenvolvimento gráfico infantil, Lowenfeld (1977) e Kellog (1985) trazem estudos importantes com relação à evolução do grafismo. Segundo eles, existem etapas fundamentais comuns a todas as crianças,

porém, cada criança, de acordo com a sua educação e o meio social em que vive apresenta um ritmo processual distinto.

O desenho é um importante meio de comunicação e representação da criança e apresenta-se como uma atividade fundamental, pois a partir dele a criança expressa e reflete suas ideias, sentimentos, percepções e descobertas.

Para a criança o desenho é muito importante, é seu mundo, é sua forma de transformá-lo, é seu meio de comunicação mais precioso. Nele estão muitos de seus medos, de suas vontades, de suas carências e de suas realizações. Tudo o que está ao redor interage, criando um sistema de representação muito rico e de extrema relevância para a criança (GOLDBERG, 2005).

De acordo com Derdik (2003, p. 52), a criança, por meio do desenho, interage com o meio ambiente, experiencia novas realidades e as compartilha com o mundo: o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades. Ao desenhar, a criança expressa à maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas.

O desenho faz parte deste crescer, deste desenvolver-se, além de falar, andar, comer, entre outras habilidades que são aprendidas desde o nascimento. As atividades molares ocorrem nos micros sistemas, mas por serem capazes de invocar pessoas, objetos e acontecimentos fora do contexto imediato, revelam uma interconexão entre diferentes contextos, constituindo o que o autor denomina de mesossistema mental.

Conforme Vygotsky em Oliveira (1995), a capacidade do indivíduo de lidar com representações que substituem o próprio real possibilita que ele se liberte do espaço e tempo presentes, fazendo relações mentais na ausência das coisas, imaginando, fazendo planos e tendo intenções.

Para Oliveira (1995), as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo.

Indo mais longe neste conceito, Bronfenbrenner (2002, p. 39) aponta a possibilidade de intervenção no meio ambiente por parte da criança às atividades molares emergentes da criança que refletem o alcance e a complexidade crescentes do meio ambiente ecológico percebido, tanto dentro quanto além do ambiente imediato, assim como a crescente capacidade da criança de manejar e alterar seu meio ambiente de acordo com suas necessidades e desejos.

É então fundamental preencher o imaginário das crianças com imagens cotidianas recheadas de significados poéticos, possibilitando um contato mais sensível com os ambientes em que elas vivem naturais ou construídos por meio dos sentidos, como o tato e a visão, partindo de um autoconhecimento para o conhecimento do outro.

Segundo Derdik (2003, p. 112) o foco do estudo sobre o indivíduo em seu contexto na abordagem ecológica do desenvolvimento humano está na forma como ele o percebe, o desenho se apresenta como um importante veículo de expressão da criança, por meio do qual ela pode exteriorizar sua percepção de si, do outro e do mundo. A noção de percepção está comprometida com a noção de imagem. Esta propicia um feixe de significações do percebido. Podemos elevar o sentido do olhar e do desenhar às ideias de fábrica de imagens, ou então fábrica de significações.

O desenho conjuga elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de imaginar e projetar, vontades de significar. O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário.

A observação, a memória e a imaginação são as personagens que flagram essa zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível. Sendo assim, o desenho é uma interpretação que cria relações, constrói símbolos e revela conceitos.

Não basta hoje em dia ter uma inclinação para a cultura; é preciso sentir por ela uma verdadeira paixão (BRASIL, 2001, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho bem como a capacidade de desenhar faz parte do ser humano. O desenho também é uma capacidade que vai se estabelecer valendo-se de muitas e sucessivas experiências que determinada pessoa irá vivenciar. O desenho infantil é um processo diferente em cada uma das fases da vida do ser humano, e ter conhecimento de como se desenvolve o processo do desenho é algo muito importante para observar a trajetória de uma pessoa.

A criança começa a rabiscar em torno dos dois anos de idade. Em um primeiro momento, desenha pelo prazer motor de deixar marcas, ou pelo prazer de imitar a ação adulta de desenhar. No entanto, em uma fase posterior, isso também ocorre pelo estímulo visual provocado pelos traços que ela mesma vai marcando no papel, nas superfícies em seu entorno, como na areia, nas paredes e até mesmo no vidro embaçado.

Podemos não nos dar conta da variedade de rabiscos que a criança produz e como eles se modificam ao longo do tempo. Com base em sucessivas experiências com desenhos, em ações repetidas, as crianças fazem suas conquistas gráficas, aprendendo a desenhar com seu próprio desenho sem a preocupação com referências externas.

Assim ao mostrar um desenho, a criança pode falar algo que esteja pensando ou sentindo, porque o desenho expressa o sentimento, pensamento, etc. melhor do que se fala, simplesmente porque ele está além da liberdade de expressar-se verbalmente. Sendo assim, quando a criança desenha coisas aparentemente reconhecíveis, significa que suas falas estão num estágio bem avançado. E muitas vezes uma palavra escrita ou falada não consegue expressar uma imagem ou pensamento.

O educador necessita conhecer as características das fases de evolução do grafismo infantil para compreender que elas

são necessárias para a evolução do desenho e da expressão de seus alunos.

Considera-se que em relação às crianças, quanto mais lhe forem proporcionadas a oportunidade de realizar a atividade de desenhar, maior será o repertório que as crianças vão construir, e, consequentemente, maior será o seu desenvolvimento.

Concorda-se com os autores citados no artigo e conclui-se que o desenho é um caminho favorável para o bom desenvolvimento da criança, porém não se dá por encerrada aqui a pesquisa deixando que os leitores possam aprofundar ainda mais ao conteúdo aqui exposto.



GIOVANNA CESAR TURCO AGUIAR

Professora de Educação Infantil (Cei) e Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Emei) na Rede Municipal de São Paulo. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009) e Pós-graduada em Gestão Pedagógica e Formação na Educação Infantil pelo Instituto Superior de Educação (ISE – 2013).

REFERÊNCIAS

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRONFENBRENNER, U. A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, D. M. S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e norma de interpretação. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CECCONELLO, A. M; KOLLER, S. H. Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família: um estudo com crianças Brasileiras. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 51, n. 4, p. 39-51, 1999.

CORMAN, L. O teste do desenho da família. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COX, M. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, J. A. et al. Psicodiagnóstico. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DERDIK, Edith. Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE, M. L. B. Arte, ensino e procedimento de criação. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 23, 2001.

DUARTE, M. L. B. O Realismo no Desenho Infantil. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 16, 2000.

FERRACINA. et al. Aspectos psicológicos das crianças com glaucoma do desenvolvimento. Arq Bras Oftalmol. v. 67, n. 6, p. 859-62, 2004.

FREITAS, F. A; NORONHA, A. P. P. School psychology clinic: a survey of instruments used in psychofiagnostics process. Psicol. esc. educ., v. 9, n.1, June, 2005, p. 37-46.

GOLDBERG, L. G; YUNES, M. A. M; FREITAS, J. V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. Psicologia em estudo v. 10, n. 1 Maringá Jan./Abr. 2005.

GRASSANO, E. Indicadores psicopatológicos nas técnicas projetivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

HAMMER, E. F. Aplicações clínicas dos desenhos projetivos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HUTZ, C. S; BANDEIRA, D. R. Tendências contemporâneas no uso de testes: uma análise da literatura brasileira e internacional. Psicologia reflexão e crítica, n. 6, 1993, p. 85-101.

KELLONG, R. Analisis de la expresion plastica del preescolar. 3 ed. Espanha: Cincel,

1985.

LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Trad. AZEVEDO, M. T. G. Livraria Civilização. Portugal: Porto, 1979.

MÈREDIEU, F. O desenho infantil. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 2006.

OLIVEIRA, M. Z., MELLO, A. A. M., VITÓRIA,T. e FERREIRA, R. C. M. Creches: Crianças, faz de Conta e Cia. Petrópolis: Vozes,1995.

OLIVEIRA, K. L; NORONHA, A. P. P; DANTAS, M. A. Instrumentos psicológicos: estudo comparativo entre estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 23, n. 4, Out.-Dez. 2006, p. 359-367.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WECHSLER, S. M; SCHELINI, P. W. Validade do desenho da figura humana para avaliação cognitiva infantil. Aval. psicol., v.1, n.1, Junho, 2002, p. 29-38.



A DANÇA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS DE 3 À 6 ANOS

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo pesquisar as possíveis contribuições da dança, com seus movimentos e propostas lúdicas para o desenvolvimento motor das crianças. O estudo foi direcionado na investigação da dança, em seus diversos aspectos, através da história, benefícios e a inserção nas escolas como parte essencial nos conteúdos da disciplina de Educação Física. Foi realizada uma revisão de literatura com base em livros e diversos artigos científicos. Houve um embasamento em aspectos fundamentais na formação dos indivíduos, perspectivas históricas da dança no mundo relacionando-se à diversos momentos importante da história, as leis e parâmetros no âmbito nacional que contribuíram na implantação oficial da dança nas escolas, como se dá o desenvolvimento motor em crianças de 3 à 6 anos e os benefícios da dança para os alunos.

Palavras-chave: Dança; Desenvolvimento Motor; Criança.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado por meio da revisão de literatura, pautado em variados artigos científicos e livros enfocando a história da dança e o desenvolvimento motor em crianças de 3 à 6 anos.

Conheceremos um breve histórico da dança no mundo, suas transformações e a contextualização e inserção na escola.

Haverá uma abordagem sobre a infância e as marcas da faixa etária dos 3 aos 6 anos, seu desenvolvimento, potencialidades e como o aprendizado com a combinação de movimentos acontece neste período caracterizado por intensas mudanças.

Em seguida verificaremos quais as possíveis contribuições da dança, com seus movimentos e propostas lúdicas para o desenvolvimento motor das crianças, na referida idade.

HISTÓRIA DA DANÇA

Ao longo da história da humanidade a dança aparece como forma de comunicação e expressão das emoções das pessoas. Com passagens importantes dos povos, no: pedido de chuva, influências educacionais, agradecimentos das colheitas, sedução, fertilidade, cura de doenças, celebrar a vida, comemorar a morte (no caso dos combates), integração do homem com a natureza, cerimônias religiosas.

Os povos contribuíram para a dança hoje, por intermédio de suas experiências e crenças nas danças primitivas, instintivas, passando por todo o mundo. Diversas danças foram associadas ao poder das divindades, drama a ainda a arte de contar histórias educativas tendo um caráter e valorização educacional.

A dança recebeu a influência do xintoísmo e do budismo, no uso em rituais religiosos.

Na corte imperial da China, a dança tinha lugar de destaque com dois princípios básicos Yo (música) e Li (rituais). Durante a dinastia dos Chou (1122 – 255 a. C.), foram fundadas escolas onde os educandos vivenciavam lutas, desportos e danças. Outros imperadores também possibilitaram a divulgação da dança aliada à um caráter educacional.

Para os gregos a dança, foi bastante enfocada tanto pelo foco religioso quanto na formação do cidadão, sendo incluída na educação à partir dos 5 anos até a velhice, como uma das alternativas para se atingir o ideal grego e exaltar seus deuses, com isso foram desenvolvidas variadas danças educacionais.

Na antiga Roma, os exercícios físicos visavam melhor rendimento militar, já na escola de retórica um dos complementos que os jovens vivenciavam eram as ciências e artes, trabalhando a música e a dança, está dança fazia parte de rituais religiosos, por volta de 200 a C. sendo à dança parte da vida das famílias. Os romanos observam a diferença entre sua dança e as dos gregos, investindo em “professores” para ensinar-lhes a dança dos demais povos, ocorrendo à institucionalização do ensino de dança.

Existem dois estilos no ensino de dança à aristocracia com movimentos mais refinados realizando danças referentes à sua classe

social e as das comunidades campesinas com cultos secretos que mantinham a tradição popular.

A dança já fora citada na bíblia, com a dança das carolas (uma roda no altar), porém na Idade Média de 476 à 1453 a.C., a influência da Igreja fez a dança perder espaço.

Na Renascença, a influência humanista permite que haja a expressa da beleza do corpo e do espírito, a dança acaba fazendo parte da educação da nobreza. Nascendo o ballet clássico na corte dos Médicis um famoso espetáculo foi apresentado "Ballet Comunique de la Reine", realizado por Balthazar de Beaujoleux, no Palácio Bourbon de Paris em 15 de outubro de 1581, influenciaram as futuras companhias de ballet.

O ballet tem um enredo envolvido por músicas e coreografia, num espetáculo teatral dançado mediante movimentos e passos previamente estabelecidos, com uma nomenclatura em francês. Na corte de Luís XIV, o ballet atingiu seu auge, segundo a criação da Académie Royale de la Danse, em 1661 Paris.

A dança folclórica, tên o seu desenvolvimento de acordo com as tradições do povo, mostrando características do meio ambiente, temperamento e expressões típicas daquele povo, cada país apresenta determinadas danças nacionais em suas tradições, observa-se:

País	Dança Nacional
Itália	Tarantela Napolitana
EUA	Grand Square
Israel	Cherkassya
Rússia	Karapyet
Estônia	Kaksi Jaak
Alemanha	Windmuller
Inglaterra	The riffleman
Líbano	Dabke
Hungria	Czardas
Venezuela	Jorpo
Colômbia	Bambuco
Chile	Zamacueca
Peru	Marinera
Argentina	Tango e Milonga
Cuba	Rumba
República Dominicana	Merengue
México	Corrido
Brasil	Região Sul – Chimarrita, Modinha e Coco Região Leste – Samba Região Norte – Maracatu, Maxixe, Batuque e Congada

As danças caraterísticas ou etnológicas, são danças folclóricas em forma de teatro, temos com exemplo: dança espanhola. o balé das Filipinas, balé folclórico do México etc.

A opereta é uma peça leve com música e dança, originária da Europa tornando-se importante na América à partir da década de 20, tais como: Fred Astaire, Ginger Rogers, Helena de Tróia.

O sapateado surgiu do arrastar e bater dos pés das danças típicas dos africanos trazidos como escravos para os EUA, mas quando os irlandeses chegaram nos EUA com o clong dance (dança de tamancos) no século XIX, o sapateado nos negros passou a ser aceito e se fundiu com os tamancos holandeses.

Temos a pantomima é uma expressão dramática de ideias por gestos e atitudes, sem uso da voz, caracterizando assim a mímica, por volta do século VI a.C. na Grécia.

Na dança de salão ela ocorre em reuniões sociais, sendo desenvolvida em pares, em diversos estilos: valsa, foxtrote, rumba, tango, mambo, twist, shimmy, cha-cha-cha, hully-gully, Charleston e monkey.

No inicio do século XX, surgiu a dança Moderna com uma autenticidade que revolucionou o sistema de regras rígidas da dança clássica, ampliando a liberdade de movimentos, expressões e emoções.

CONTEXTUALIZAÇÃO E INSERÇÃO DA DANÇA NA ESCOLA

Os variados estilos de dança influenciaram bastante na concepção que temos atualmente sobre a mesma.

A dança no Brasil, teve grande interferência pelo processo de colonização e imigração. Na colonização do nosso país, os africanos contribuíram muito não só com o seu trabalho, mas com as danças presentes nos rituais religiosos. Os imigrantes, trouxeram também diversas danças com histórias e significados embasados nas suas próprias raízes.

Segundo o PCN as danças são criadas continuamente possibilitando transformações com influências constantes.

Desta maneira as transformações dos estilos e ritmos de dança são contínuas e feitas por muitos artistas anônimos, no repertório de dança do funk, rap, hip hop, axé, lambada e entre outras.

Um grande marco nos anos 20 foi, a "Semana de Arte Moderna de São Paulo" (1922), numa tentativa de trabalhar a arte fora das escolas, onde vários artistas participaram desta manifestação cultural inclusive a dança, complementando com outras linguagens artísticas como a dança, a música e o teatro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5692/71), que transfere ao ensino de Arte/Dança a responsabilidade limitadora de uma mera atividade. Somente nas décadas de 80 e 90 essa visão foi rediscutida e regulamentada pela LDB 9394/96 e dos PCNs.

A dança foi introduzida através da arte nas escolas, mas inicialmente eram apreciadas em festas escolares e datas comemorativas com ensaios para apresentações num trabalho rígido e bem objetivo.

A LDB (9394/96), já citada traz a arte como disciplina obrigatória na educação básica promovendo o desenvolvimento cultural dos alunos.

A dança é citada em dois dos Parâmetros

Curriculares Nacionais: Arte e Educação Física.

No PCN de Arte, a dança na escola poderá desenvolver na criança a sua compreensão da capacidade de movimento.

No PCN de Educação Física, a dança é uma manifestação da cultura corporal com intenções de se comunicar e se expressar com gestos, estímulos sonoros incluindo brincadeiras cantadas no universo educacional.

Não dá para se negar a dança ao passo que a manifestação cultural dos povos expressando seus sentimentos, emoções e rituais característicos do país de origem, porém os movimentos expressivos estão muito presentes, fazendo parte do currículo escolar no ensino de Educação Física, tanto quanto os esportes, os jogos e as lutas.

O PCN de Educação Física, traz como sugestão pesquisar as características das danças e brincadeiras cantadas de regiões variadas, tais como:

Danças brasileiras: samba, baião, catira, valsa, quadrilha, afoxé etc;

Danças urbanas: rap, funk, pagode etc;

Danças eruditas: modernas, clássicas, jazz, contemporâneas;

Danças e coreografias associadas às manifestações musicais;

Lengalengas;

Brincadeiras de roda e cirandas;

Escravos-de-Jó.

Os professores do Ensino Fundamental deverão selecionar criteriosamente e com cautela as atividades rítmicas e expressivas à serem trabalhadas com seus alunos de acordo com o PCN de Educação Física.

No âmbito da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional (RCN), complementa à LDB 9394/96, estabelecendo componentes curriculares para as crianças de 0 à 6 anos, no movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No componente curricular do movimento, a dança está aliada como estratégia para alcançar objetivos previamente definidos, na ampliação da expressividade do movimento, com gestos e ritmo corporal em danças, jogos, brincadeiras e diversas situações.

Os conteúdos se dividem em possibilidades expressivas do movimento e o segundo ao seu caráter instrumental, a dança faz parte de diferentes grupos sociais desenvolvendo as capacidades expressivas das crianças.

DESENVOLVIMENTO MOTOR DE 3 À 6 ANOS

O desenvolvimento motor ocorre ao longo da vida do ser humano, segundo et all Tani (1988) de forma maturacional, até os 20 anos, tornando-se um processo contínuo.

Segundo Gesell(1946) e Tani (1988), o desenvolvimento motor têm como característica a direção céfalo caudal (direção cabeça – membros inferiores) e o domínio do movimento toma a direção próxima-distal (do centro para as extremidades).

As crianças vão amadurecendo o seu desenvolvimento motor ampliando suas possibilidades motoras, em uma sequência, porém a velocidade de progressão e intensidade do desenvolvimento varia de

criança para criança, pois cada um tem o seu ritmo biológico e suas experiências motoras individuais.

A seguir observaremos as faixas etárias e o desenvolvimento motor pertinente a cada fase de desenvolvimento de acordo com Tani (1998):

A partir dos 12 anos	**Movimentos determinados culturalmente**
7 à 12 anos	Combinação de movimentos fundamentais
2 à 7 anos	Movimentos fundamentais
1 à 2 anos	Movimentos rudimentares
Vida uterina até 4 meses	Movimentos reflexos

Segundo Mattos e Neira (1999), os movimentos inicialmente são reflexos (sugar), pois o sistema nervoso é imaturo e com as experiências vão se alterando filogeneticamente, passando a rudimentares (engatinhar), na sequência em fundamentais (correr, lançar, saltar, etc), passando pela combinação de movimentos fundamentais (ao dançar pode correr) e temos os movimentos de segurar o arco e puxar a corda para atirar a flecha.

As fases de desenvolvimento vão ocorrendo gradativamente, melhorando a percepção corporal e execução de variados movimentos, segundo o quadro apresentado anteriormente à criança necessita vivenciar diversas possibilidades motoras, para atingir os níveis de desenvolvimento.

As crianças com :

3 anos pode subir e descer escadas sem colocar ambos os pés e consegue manipular os objetos do ambiente;

4 anos agrupa objetos, puxa, corre, salta e empurra;

5 anos salta de várias maneiras, desliza e corre;

6 anos gira, anda, corre e saltita.

Segundo Nanni(1989), no quadro abaixo o trabalho realizado com crianças nesta faixa etária deverá ser centrado com base nas habilidades e movimentos específicos para o desenvolvimento motor respeitando as fases de desenvolvimento já citadas.

HABILIDADES DA EXECUÇÃO DO MOVIMENTO:

Movimentos Execução Habilidades Atividades

	Movimentos	Execução	Habilidades	Atividades
2 à 4 anos	Sensório-motor	Movimentos fundamentais: Manipulação, locomoção e equilibração	Andar, correr, saltar, saltitar, arrastar, quadripedar, deslizar e girar.	Naturais e espontâneas. Integraçao dos três domínios: psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo organizados
5 à 7 anos	Percepção dos movimentos fundamentais: coordenação geral, razoável distribuição rítmica e associação/formas básicas	Percepção espaço-temporal; Distribuição dos movimentos: direções, sentidos e planos	Habilidades motoras fundamentais: movimentos expressivos e movimentos significativos	Fundamentais: Específicos e associados

BENEFÍCIOS DA DANÇA PARA CRIANÇAS

A dança atinge as diversas esferas de desenvolvimento e posteriormente um aprimoramento da arte e técnica realizada pelos indivíduos.

Segundo Achcar (1998), existe uma visão do homem como um todo que vai além da percepção motora durante a execução dos movimentos da prática da dança, enriquecendo as mais variadas qualidades psíquicas, físicas e mentais.

A referida autora destaca alguns aspectos importantes para o desencadeamento da dança, no seu aprendizado: a beleza, visão, precisão, coordenação, flexibilidade, imaginação e expressão, sendo estes atributos que abrangem os mais diversos e desenvolvimentos no precioso trabalho para a criação de movimentos e interação com o espaço da dança.

A prática da dança permite vivenciar situações motoras diversificadas entrando em contato com as possibilidades físicas, intelectuais e emocionais dos alunos.

Para Egan (2007) as vidas das pessoas podem e devem se tornar significativas, pelo compartilhar imaginário das emoções, esperanças, intenções etc. A dança contribui no fascinante desenvolvimento da imaginação com novas propostas que estimulem o desenvolvimento motor nesta faixa etária do sensível universo infantil.

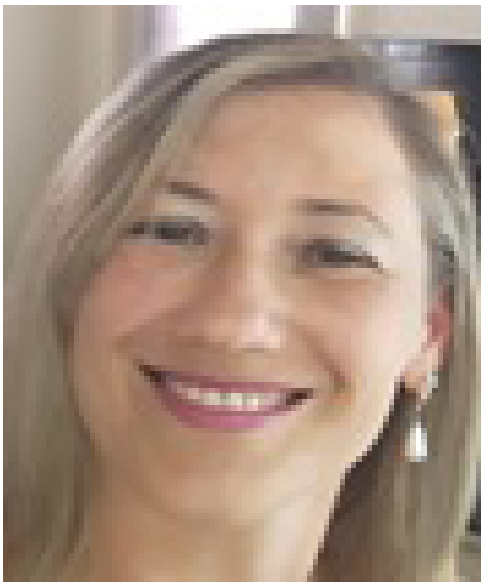
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança é uma expressão de arte que apresenta uma antiga marca na história da civilização de acordo com cada cultura e as influências que foram acontecendo em cada momento.

Na educação à dança faz parte e também é várias vezes citada como parte do currículo integrador da Educação Física e também em Artes como uma manifestação da cultura corporal e uma expressão da arte com objetivos que desenvolvam as capacidades e potencialidades expressivas, nas mais variadas vivências motoras e até mesmo a integração que ela proporciona entre os alunos.

A ampla diversidade de experiências motoras associadas a expressão corporal, as rodas cantadas, cantigas, gestos, mímicas, teatro e técnicas de improvisação no processo ensino-aprendizagem de acordo com o desenvolvimento motor em crianças de 3 à 6 anos, incorporam-se as expectativas desta encantadora e curiosa faixa etária.

Nas estimulações das capacidades básicas de andar, correr, saltar, saltitar, girar e nas habilidades essenciais em desenvolvimento de manipulação e locomoção à dança aumenta significativamente vivências com ritmos e muitas possibilidades que aumentam as possibilidades de interações lúdicas na melhora do desenvolvimento da linguagem corporal infantil aqui estudada.



GIORGIA REGINA AGOSTINHO DO NASCIMENTO

Graduação em Educação Física pela Universidade Ibirapuera (2001); Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade de São Paulo (2002); Especialista em Dança e Consciência Corporal pela FMU (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Oscar Pedroso Horta, Professora de Ballet Clássico: - no Colégio Samarah e na Escola Doce Geração, Professora de Dança – na Creche Angelina Vieira.

REFERÊNCIAS

BAMBIRRA, W. Dançar & sonhar: a didática do ballet infantil. Belo Horizonte: Del Rey, 1993

MALANGA, E. B. Comunicação e balê. São Paulo: EDIMA, 1985.

PELLEGRINI, A.M. A aprendizagem de habilidades motoras : o que muda com a prática? Revista Paulista de Educação Física, supl. 3, p.29-34., 2000

FLINCHUM, B. M. Desenvolvimento Motor da criança. Rio de Janeiro: interamericana, 1981.

GALLAHUE, D. L. & OZMUN, J. C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor. Bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte , 1 ed., 2001.

ACHCAR, D. Ballet: uma arte. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

MALINA, R. M., B. C., & Bar-Or O. Crescimento, maturação e atividade física. São Paulo: Phorte, 2009.

FARIA, ALG. O coletivo infantil em creches e pré-escolas. Cortez, 2007.

CALVINO, I. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

ANDRADE, O. O primeiro caderno de poesia do aluno Oswald de Andrade. São Paulo: Globo, 2006.

ANDRADE, M. Do desenho. In: aspectos das Artes plásticas no Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

MARQUES, I. A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MATTOS, M. G; NEIRA, M, G. Educação Física Infantil: Construindo o movimento na escola. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 1999.

NANNI, D. Dança Educação – Pré –escola à Universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

BRASIL. Parâmetro Curricular Nacional: Artes. Brasília: MEC-SEF , 1997.

BRASIL. Parâmetro Curricular Nacional: Educação Física. Brasília: MEC-SEF , 1997.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional. Brasília: MEC-SEF , 1998.

EGAN, K. Imagination in teaching and learning: the middle school years. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.



A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo esclarecer a forma como as crianças deficientes visuais compreendem o ensino da música. Essas crianças aprendem por meio da audição, com experiência musical e a partir da exploração de movimento corporal, lateralidade, coordenação motora, ritmo e estimulação tátil. Com um enfoque maior na interação social e comunicação, entretanto possuem habilidades motoras musicais, de memória, etc. que facilitam seu processo de aprendizagem e neste trabalho o destaque ficará para a música como uma nova ferramenta de auxílio que permite a esta criança uma participação ativa (ouvir e tocar), pois ao acompanhar ela trabalha a coordenação motora, ao trabalhar com sons ela desenvolve a acuidade auditiva, ao imitar ou cantar sons ela acaba por descobrir suas capacidades estreitando assim sua relação no meio ao qual esta inserida incentivando sua participação e interação com os colegas.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Sociedade; Música; Aprendizagem; Interação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere se na área da educação e tem como tema "A música como instrumento de aprendizado aos alunos com deficiência visual" particularizando-se em um estudo que visa destacar a contribuição da música para um aluno deficiente visual.

O tema problematiza-se na busca de responder á questão da música como uma nova ferramenta no processo de ensino aprendizagem, com foco na criança deficiente visual.

O objetivo principal é analisar o quanto um aluno deficiente visual tem a capacidade de desenvolver novas formas de aprendizagem e habilidades pela música.

O estudo justifica-se teoricamente por oportunizar uma reflexão de que esta criança tida como inclusão pode e deve ter a oportunidade de estar inserida como um todo na sociedade.

O trabalho destaca as transformações da música como um auxílio enriquecedor da aprendizagem para crianças com deficiência visual e o sucesso para o processo de aprendizagem.

Nas considerações finais buscou-se ajudar essas crianças deficiência visual para que possam obter uma aprendizagem significativa de forma a acrescentar novas metodologias que lhe proporcionem respeito não só do ambiente escolar, mas também da sociedade.

A MÚSICA COMO NOVA FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O gosto pela música ocorre bem cedo, desde o útero materno a criança já é beneficiada com os sons de pulsação dos batimentos do coração de sua mamãe e também todos aqueles que são produzidos pelo meio no qual está inserido. Não existe uma criança que não se balance ao ouvir algum som ou que cante, balbucie, batendo palmas, dançando, não importa será a partir desta junção de sons e gestos que ela construir seu conhecimento sobre a música. E com todas essas mudanças no contexto educacional faz-se necessário buscar práticas pedagógicas que viabilizem as diversidades culturais existentes para que seu aluno tenha um desenvolvimento amplo de suas aptidões e paralelamente venha a ampliar seu universo musical.

Proporcionar que a criança tenha contato com o universo musical desde cedo é estarmos educando adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e de compreendê-la (ROSA, 1990, p.21). E todo este conhecimento irá acompanhá-lo significativamente em sua vida. Para Borges:

Música é arte [...] seu papel na Educação Infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diferentes aspectos de sua personalidade: suscitando variadas emoções, liberando tensões, inspirando ideias e imagens, estimulando percepções, acionando

movimentos corporais e favorecendo as relações interindividuais. (BORGES, 2003, p.115)

O estudioso Jean Piaget (1991) considera que o estudo da música e suas variações contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da criança, visto que ao repetir uma produção tem a capacidade de aprender e consequentemente firmar tal conhecimento possibilitando uma interação com o meio em que vivem revivendo lembranças e emoções que consequentemente irá desenvolver sua sensibilidade.

A música é algo muito presente e significativa na vida de todo ser humano ela se faz presente nas mais variadas situações da nossa vida no filme do cinema, nas novelas, no primeiro beijo ou encontro, formaturas, casamentos, velórios, carnaval, cantigas de ninar etc., ou seja, sem ela nada disso seria possível, ela está presente em todas as culturas a milhares de anos firmando-se como uma das mais importantes formas de comunicação. E esta geração atual é muito ligada em música por isso é de extrema importância que o professor se utilize deste recurso em suas aulas para que possa trazer algo novo que definitivamente saia da rotina de todo dia, de livros e apostilas e passe a ver e compreender a música como um elemento auxiliador do seu processo de aprendizagem seja com instrumentos, letras, sentidos ou sonoridade o importante é buscar desenvolver o trabalho de escutar os mais diversos sons e composições aliando aos conteúdos da sala de forma a torna- lós mais atraentes e significativos, tudo isto de forma lúdica juntamente com o brincar que juntos irão desenvolver expressões de gestos e movimentos, o canto, a dança, apreciação musical e a socialização já que ao interagir e divertir-se com o outro desenvolve paralelamente a linguagem verbal.

Todos estes processos de atividades visam contribuir de forma significativa o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança, por isso quanto maior for a fonte de estímulos que ela receber maior será seu desenvolvimento intelectual, pois ao trabalhar com sons ela desenvolve sua acuidade auditiva, ao cantar ou imitar sons ela esta descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive ao acompanhar gestos ou danças ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção desenvolvendo assim seu aspecto cognitivo/ linguístico. Já na parte psicomotora o ritmo tem uma contribuição significativa para o processo de aquisição da leitura e da escrita já que permite um conjunto completo de atividades coordenadas que agem sobre a mente desenvolvendo o senso rítmico, a coordenação motora proporcionando assim uma descarga emocional e o alivio das tensões, contribuindo assim para o equilíbrio do sistema nervoso. Tudo isso possibilita que a criança forme sua identidade em virtude da sua interação com o outro, já que ela aprende aceitar-se como ela é mediante suas limitações e capacidades existentes em cada indivíduo, que os tornam diferentes, mas que favorece o conceito de socialização estimulando a compreensão, a participação e a cooperação denominando assim a ideia

de grupo tornando as trocas de experiências peças chaves para uma aprendizagem significativa.

De acordo com Bréscia (2003, p. 81) "[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo".

Sendo assim o educador deve relacionar o estudo da música com as disciplinas do cotidiano, seja com músicas que se integrem ao conteúdo que será dado, o que possibilitará uma assimilação melhor para recordar as informações ou até mesmo criar músicas nos ritmos do momento que levem os principais pontos da matéria dentro desta melodia para que no dia da prova lembrem-se com uma maior facilidade. Mas acima de tudo a escola deve ensinar música como uma matéria em si de maneira que os alunos vejam e a compreendam como uma linguagem artística e um bem cultural rico e precioso, mediante aos inúmeros e diferentes gêneros e estilos que possui. Possibilitando uma análise reflexiva do que lhe está sendo apresentado, que permitirá um senso de criticidade maior neste indivíduo.

Segundo Mársico (1982) "[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente qualquer que seja o ambiente sócio - cultural de que provenha". Com isso não se quer obter músicos profissionais no âmbito escolar, mas proporcionar que este indivíduo tenha uma abertura de vivência e compreensão da linguagem musical que facilite a expressão de suas emoções e melhore seu desempenho, concentração e amplie sua cultura geral além de outras habilidades linguísticas nas crianças de maneira que contribua significativamente para sua formação integral como ser humano. Por isso é tão importante à escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento já que as músicas que predominam fora do espaço escolar nem sempre são de boa referência ou qualidade. Portanto a música como disciplina dentro do espaço escolar deve ser vista como algo benéfico para o currículo brasileiro já que se configura como uma oportunidade de levar música de qualidade desvinculando assim o rótulo de degradação dos valores humanos veiculados pela mídia.

Considerar o amplo acesso que se tem à música fora da escola não justifica a sua falta no currículo escolar, uma vez que essa música chega aos nossos ouvidos sem nenhuma discriminação e consciência por parte de quem ouve. Além do mais, é negado ao aluno o acesso a uma área do conhecimento que certamente poderá levá-lo a desenvolver o potencial artístico e criador, além de permitir que esses desenvolvam uma apreciação musical crítica e consciente. Armazenar, memorizar informações, conhecimentos estáticos e descontextualizados não são mais situações possíveis nos dias atuais. O momento atual requer a valorização da intuição, da criatividade e da livre expressão do aluno para encarar e lidar com as diversas situações do seu cotidiano seja dentro ou fora do contexto escolar. (LOUREIRO, 2003, p.142).

Este novo conceito não é tão novo assim tanto que é reconhecida nos documentos oficiais. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil RCNEI (1998) a música tem uma extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, por obter uma linguagem lúdica o professor ao utilizar este recurso torna sua proposta de trabalho bem mais atrativa, já que possibilita momentos de alegria e prazer. Promovendo uma troca significativa da comunicação x socialização aliadas fundamentais para uma aquisição qualitativa para o processo de ensino aprendizagem. E todo este trabalho a ser desenvolvido deve ter também como foco os bebês e as crianças com necessidades especiais visto que a linguagem musical é uma forma eficaz para o desenvolvimento de equilíbrio, autoestima, expressão, autoconhecimento e consequentemente conceber a integração social.

A OBRIGATORIEDADE DA MÚSICA NAS ESCOLAS

O direito universal da educação para todos está deferido por meio da LDB 9394/96, entretanto a lei vem traçar caminhos que intensifique as formas de aprimorar o processo de aprendizagem, e uma dessas formas está em seu artigo 26 § 6º em que ficou definida a obrigatoriedade do ensino da música como parte integrante dos conteúdos curriculares nas escolas públicas, permitindo o acesso e oportunidade de aquisição deste novo conhecimento, cabendo ao professor de artes inserirem esta nova forma de aprendizagem, visto que arte delimita-se a música, teatro, dança só que infelizmente não é algo bem definido dentro do âmbito escolar que por sua vez foca em atividades estritamente voltadas para o sentido artístico.

E assim em 18 de agosto de 2008 ocorreu a aprovação da Lei 11.769 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular (art.26 § 2º) referente ao ensino da arte, já que mediante os inúmeros estudos está comprovado que a música é um facilitador para o processo de aprendizagem, pois desenvolve a coordenação motora, o emocional, equilibra o pensar, o agir, a afinação, concentração e uma série de outros fatores que veremos nos próximos capítulos. Só que infelizmente a música ainda é vista como um passatempo quando não há o que se fazer, ou seja, ensina-se música simplesmente pela música e nada além, sistematizando a ideia que esta atividade não possui o mesmo valor significativo como as demais disciplinas.

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Contata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas á criação e á elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende

a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento constrói. (BRASIL, 1998, p. 45)

Entretanto não ampliaram a visão de que a música contribui não só para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, mas como também para a formação do homem num todo, conforme destaca Sousa (1989,) "Modelos estatísticos de análise foram experimentados o que tornou possível tomar a música e o indivíduo como sujeito em seu meio social como objeto de pesquisa". Toda essa mudança em busca de uma melhor qualidade de ensino que permeiam ser realizadas deve obter-se de segundo plano uma estrutura bem organizada e qualificada, que na prática não funciona visto que há falta de material músico-pedagógico, salas inadequadas, tempo disponível reduzido, além de turmas numerosas e a peça chave para alcançar o objetivo proposto que é professor especializado e qualificado está muito aquém do necessário.

E assim a prática fica bem diferente do que se propõe a lei, já que a mesma determina que "O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área" e esta mão de obra é de extrema escassez no âmbito educacional, e isto não pode ser feito por quem não tem o mínimo de conhecimento necessário, pois a falta de domínio da área trabalhada faz com que os alunos percam a concentração e o interesse, mas isto não deve ser um empecilho para se buscar traçar novas estratégias, muito pelo contrário os profissionais da música paralelamente com o MEC e as delegacias de ensino devem batalhar para estabelecer um Ensino Musical de qualidade, com metas pedagógicas precisas e contínuas para que esta não seja mais uma lei dentre inúmeras que não foram adiante.

E não se assuste ao ver na lista de material escolar do seu filho pedido de instrumentos musicais ou partituras, ou até mesmo treinando Fígaro como parte do processo da lição de casa. O ensino da música é tão significativo para a aprendizagem da criança que novamente tornou-se obrigatório no âmbito escolar.

HOWARD GARDNER – A CONTRIBUIÇÃO DA INTELIGÊNCIA MUSICAL

A teoria das inteligências múltiplas enfatiza a existência de um conjunto de habilidades que denominamos como inteligências, em que cada indivíduo possui só que com determinadas combinações e graus diferentes. Conforme diz Gardner (1995):

"Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural". Essas inteligências são distribuídas em sete elementos a princípio inteligência musical, corporal cinestésica, lógica matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical. (Gardner, 1995, p.21)

Afirma que as inteligências são hereditárias e em algum momento da vida ela se

manifestará seja de forma leve ou intensa e acima de tudo independente da educação ou apoio cultural que venha a receber.

Portanto, todo ser humano possui capacidades de inteligências que se sobressaem mais que a outra e com isso é preciso que este indivíduo tenha a oportunidade de explora- lá e desenvolvê-la. "Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado" (GARDNER, 1995, p. 47). Por isso a escola deve procurar desenvolver as habilidades de cada um e paralelamente propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências visto que tudo o que realizamos utiliza-se mais de uma inteligência. E não somente dar ênfase aquelas nas quais se destacam á capacidade lógica matemática e linguística, e sim abrir um leque de diversidade para que o aluno se encaixe naquilo que melhor se adaptar.

Na sequência Dickinson destaca os motivos pelo qual a inteligência musical deve ser valorizada na escola:

- Conhecer música é importante.
- A música transmite nossa herança cultural. É tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Newton e Einstein.
- A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida.
- A música é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres.
- A música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras.
- A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo.
- A música melhora a aprendizagem de todas as matérias.
- A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantitativo.
- A música exalta o espírito humano. (Dickinson, 2000, p.147)

Com isso o estudo da inteligência musical vem nos ajudar a entender a essência especial da música e paralelamente esclarecer sua relação com outras formas do intelecto humano.

A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E SUAS LEIS

Os alunos que possuem algum tipo de deficiência, altas habilidades/ superdotação, transtornos globais de desenvolvimento são denominados de crianças especiais por possuírem algum tipo de deficiência e esta definição se faz presente na Resolução n° 4 de 2009:

I. Alunos com deficiência: Aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II. Alunos com transtornos globais de desenvolvimento: Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereopatias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett,

transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III. Alunos com altas habilidades/ superdotação: Aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, Art. 4).

Entretanto era necessário solidificar essas aquisições da educação especial, e por isso o MEC paralelamente com o Seesp, foram buscar alternativas como decretos, leis, resoluções e portarias que consolidassem de forma efetiva a garantia de direitos a essas pessoas tanto que a LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seu artigo V destina as pessoas com necessidades especiais resumindo assim a definição da mesma.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem inicio na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, Art. 58).

Para a LDB a educação destes alunos com algum tipo de deficiência deve ou não acontecer em salas de aula do ensino regular, podendo assim ser estruturada em classes especializadas ou até mesmo escolas.

Contudo essas mudanças viabilizaram uma nova postura quanto à prática de aprendizagem, tanto que o artigo 59 veio enfatizar que as escolas devem promover currículos, métodos, procedimentos etc., que possibilitem aos alunos da educação especial pleno desenvolvimento de suas ações educativas adequadas conforme suas reais necessidades.

O artigo 24 do decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 declara que a educação especial deve ser gratuita e obrigatória na rede pública de ensino, independentemente de qualquer limitação este obtém os mesmos direitos daquela pessoa considerada normal dentro dos parâmetros sociais, não devendo assim ocorrer qualquer tipo de preconceito ou discriminação conforme declara a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, em 2001, que relata:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência ,emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano(BRASIL, 2001, p.2).

Há ainda a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 8.069, de 1990, conhecida como

o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em que ambas garantem a criança e ao adolescente o "direito à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, Art. 205; BRASIL, 1990, Cap. IV, Art.53). E assegura este direito também às pessoas que obtenham alguma necessidade espacial independente de qual seja.

Um fator decisivo para o reconhecimento efetivo destes direitos a essas pessoas foi a Declaração de Salamanca (1994) que consolida os direitos, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais firmando a ideia de que todo e qualquer indivíduo deve ter seu espaço e acesso garantido independente de sua raça, cor, religião meio social ou deficiência lhe é garantido o direito de ir e vir de maneira a ser visto com um cidadão pleno e digno. E assim em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, que por mera coincidência o Brasil é um dos participantes vem declarar os deveres essenciais para esta efetivação de inclusão.

a) Que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006, Art.24).

"Porém estes deveres até então estabelecidos devem seguir o indivíduo até sua vida adulta, ou seja, todos os deficientes terão direito aos outros níveis escolares sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas" (ONU, 2006, Art. 24). Desta forma é preciso que este indivíduo para alcançar níveis mais elevados na questão educacional tenha um atendimento educacional especializado que proporcione uma aprendizagem eficaz e significativa, e assim em 2008 foi promulgado o Decreto n° 6571 denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em que seu principal objetivo é unir atividades diversificadas, recursos sejam eles pedagógicos ou de acessibilidade, mas que permitam complementar o processo educacional desses futuros cidadãos.

BRASIL, 2008, Art. 1, Parágrafo 1 relata os objetivos primordiais:

I - prover condições de acesso e participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1° 23;

II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV – assegurar condições para a continuidade de estudo nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008, Art. 2).

Portanto o AEE deve servir de apoio complementar para aos alunos que estão da rede regular e tais especificações ficou determinado na Resolução n° 4 de 2009 que

consta que o AEE deve ser:

Realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, Art.5).

Entretanto observa-se que a educação brasileira engatinha ainda no que diz respeito a uma educação ampla e acessível a todos sem distinção, em que escolas e os profissionais que nela estão estejam propostos a aceitar e vivenciar essas novas práticas educativas decorrentes as diferenças existentes, para que assim seu aluno sinta-se acolhido e aberto a receber esta nova forma de aprender a aprender cujo seu parceiro será de extrema valia para um futuro promissor, pois melhor do que você mesmo não há, para acreditar em suas potencialidades.

E assim esta legislação vem proporcionar uma educação de qualidade para aqueles que até então eram esquecidos e levados á própria, e hoje podem sentir-se parte efetiva de uma sociedade em constante transformação e desenvolvimento que acabou por beneficiá-los.

A MÚSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O APRENDIZADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Inserir um aluno com deficiencia visual no universo da música é um processo que requer a superação de muitos obstáculos, visto que a falta de preparo dos professoores e de materiais pedagógicos especificos tendem a dificultar o interesse dos professores a esse público alvo. É necessário que haja um comprometimento por parte das secretarias de educação em promover cursos e oficinas a respeito da escrita musical para que esses estudantes possam obter uma formação de qualidade.

No entanto percebe-se a falta de interesse por parte dos docentes devido à falta de conhecimento e a pouca propagação da eficiência da educação musical para os deficientes visuais.

Assim tem se buscado dentro da perspectiva da educação inclusiva utilizar uma ferramenta que venha proporcionar meios que facilitem o acesso dos deficientes visuais á música que é um sistema de nota musical que foi elaborado por Luís Braille (1809-1852) chamado de Musicografia Braille para o ensino da música. Porém faz-se necessário que haja um maior conhecimento por parte dos professores de música para que a Musicografia tenha sua função difundida tanto para escolas de música com nível básico ou superior.

E assim percebe-se o pouco empenho de métodos e recursos para favorecer o aprendizado e conforme diz Bonilha:

"Educadores dispostos a desenvolver um trabalho junto a esses alunos devem conhecer as peculiaridades da Musicografia Braille, assim como devem estar aptos a proverem os recursos e o suporte de que tais estudantes necessitam durante o aprendizado". (BONILHA, 2006, p.32)

Os documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Lei nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) que visam obter para os alunos com deficiência uma educação igualitária e de qualidade para todos, destacam a importância de obter o conhecimento da escrita musical Braille, pois seu acesso ao ensino superior em Música tem que ser respeitado e levado em conta, já que a educação especial é transversal á todos os níveis, modalidades e etapas de ensino desde a educação infantil até o ensino superior.

De acordo com Souza e Ota:

A pessoa cega que pretende prestar essa mesma prova de vestibular se depara com um panorama bem diferente ao buscar adquirir esses mesmos conhecimentos. Ela constatará escolas de música e professores despreparados para lhes atender nessa necessidade, recusando-os ou criando adaptações em relevo das partituras e métodos em tinta. (SOUZA, OTA, 2010, p.242)

A grande realidade da educação brasileira é que os métodos utilizados no contexto da educação musical não existem um olhar voltado ao que se diz respeito á inclusão de alunos deficientes. E aqueles educadores que tentam aprimorar meios e recursos para conceder uma aprendizagem significativa para os deficientes visuais veem se impossibilitados por falta de conhecimento ou recursos, comprometendo assim o progresso da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tratou da temática de como a música auxilia o aprendizado de alunos com deficiência visual.

Aumentou-se na busca de responder á pergunta qual a contribuição significativa que a música proporciona na aprendizagem deste aluno?

Sabemos que esse cenário de desigualdade e exclusão pode ser diminuído, dando condições a qualquer pessoa com deficiência ter acesso à aprendizagem musical. Isso tudo ainda está em processo de desenvolvimento no que diz respeito a material específico e metodologia, mas cabe aos educadores musicais empenharem-se em desenvolver técnicas e estudos na área de Musicografia.

Portanto para ajudar essas crianças a adaptarem se de forma envolvente em nossa cultura é importante conceber aprendizagens que desenvolvam com interações do dia a dia, de maneira interdisciplinar e a música foi uma dessas formas descobertas, pois pelo seu caráter lúdico e de livre expressão ajudam a criança aliviar, relaxar, auxiliando na desinibição e favorecendo assim sua integração com o meio no qual está inserida. Despertando o respeito e a consideração pelo espaço do outro abrindo assim um leque de novas aprendizagens para que assim ele consiga se desenvolver, aprender e conquistar seu espaço e respeito não

só no ambiente escolar como também na sociedade.



GISELE CAROLINA DE OLIVEIRA DIAS

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Norte do Paraná (2014); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva pela Faculdade de Conchas (2016); Professora de Educação Infantil – Prefeitura Municipal de São Paulo – CEI Cidade Pedro José Nunes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica na modalidade Educação especial .MEC,SEESP,2009

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes-Brasilia: MEC/SEF, 1997.

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Constituição Federal,Brasília, 1988. In http://portal. MEC. gov.br. Acesso em 01 de outubro 2018.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, vol. 1. 2004.

_____. Parâmetros Curriculares, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.MEC/SEF, 1997.

_____. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal. mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca. pdf. Acesso 01 de outubro 2018.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em http://www.portal.mec.gov. br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 01de outubro 2018.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. Campinas, 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BORGES, N. S. S. Educação musical para pré – escolar. São Paulo: Ática, 2003.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2003.

MANTOAN, Leda Osório. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1997.

MÁRSICO. L. O. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

ROSA, N. S.Educação Musical para pré-escolar. São Paulo. Ática, 1990.

SOUZA,OTA. Em Pauta. Porto Alegre: Curso de Pós-graduação em Música Mestrado e Doutorado/UFRGS, 1989.



CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: Psicomotricidade é uma ciência baseada no desenvolvimento humano por meio do movimento. Considera o homem como um todo, físico, mental e afetivo. Está presente durante toda a existência de um indivíduo, no entanto, ao longo da infância este processo é mais intenso. Nesta fase surgem diferentes emoções que favorecem a criança expressar-se por meio das brincadeiras, conhecer a si mesma e as diferentes funções que o corpo realiza, conhecer o outro, e o espaço. Se neste estágio todos estes aspectos forem bem trabalhados trará inúmeras contribuições nas fases seguintes de sua vida. A alfabetização está estreitamente ligada a estes processos, pois os movimentos favorecem a maturação da criança, e consequentemente seu desenvolvimento cognitivo. Por estes motivos a psicomotricidade conclui que movimento e desenvolvimento cognitivo são inseparáveis.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Infância; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Psicomotricidade é um tema bastante discutido por comunidades médicas e educacionais, sendo alvo de constantes estudos.

Começou a ter significado a partir dos questionamentos de médicos neurologistas no século XIX, ao notarem divergências entre dificuldades motoras e lesão cerebral, que até então eram consideradas uma única coisa.

Enerrst Dupré, médico neuropsiquiatra francês foi considerado precursor da ciência ao desenvolver importantes estudos baseado na observação de seus pacientes.

Estas análises definiram a psicomotricidade como "ciência que tem o homem como estudo por meio de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo".

Estas movimentações acompanham o homem durante toda sua vida, mas o pico de desenvolvimento ocorre na infância.

Vários pesquisadores comprovam mediante estudos que crianças aprendem por meio do lúdico, com muita movimentação.

A vida moderna tem tirado da criança parte destas movimentações, seja por falta de espaço físico, pais sem tempo disponível, problemas com segurança, enfim diversos motivos.

Nota-se também uma maior dificuldade de aprendizagem nas escolas, especialmente nos anos iniciais.

Quando a criança tem sua parte motriz bem estimulada, tem maior conhecimento sobre seu corpo e assim domina melhor seus movimentos, proporcionando desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Baseado nestas informações entende-se que a psicomotricidade aplicada desde os primeiros anos da infância pode de forma direta contribuir com o processo de leitura e escrita nas fases seguintes.

Por este motivo este trabalho tem foco na primeira infância, mais precisamente a fase pré-escolar e as contribuições que a psicomotricidade pode oferecer no processo de alfabetização.

PSICOMOTRICIDADE

Os primeiros estudos na área da psicomotricidade foram desenvolvidos por médicos neurologistas, no século XIX, quando constataram que pessoas portavam diferentes e graves disfunções sem que, no entanto, o cérebro estivesse lesionado.

Em 1909 o neuropsiquiatra Enerrst Dupré apresenta importantes estudos no campo motor, tendo como base análise de seus pacientes, identificando sintomas e ligando cada um destes sintomas a uma região cerebral. Utiliza-se então do termo "Psicomotricidade" para definir a relação que encontra entre movimento, pensamento e afetividade.

A partir das descobertas de Dupré, os estudos tendo como objeto de análise o movimento corporal se multiplicaram e continuam até a atualidade.

Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, "Psicomotricidade é a ciência que tem como estudo o homem através de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo".

Portanto, a psicomotricidade é uma área de estudo que pode ser considerada completa, pois atua como coadjuvante em diversas áreas nas quais o homem é o foco, tais como: educação, terapêutica, relacional entre outras, utilizando aprendizagens de ciências distintas como biologia, psicologia, psicanalise, sociologia, linguística, entre outras, com intuito de comprovar que funções cognitivas, motoras, sociais e emocionais são indissociáveis.

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De acordo com Almeida (2007), Henry Wallon afirma que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. Segundo suas teorias, é na fase sensório- motor, dos primeiros meses de vida até aproximadamente 3 anos de idade, que a criança toma conhecimento do meio físico e começa a explorá-lo, tocando por exemplo, objetos que estão ao seu alcance.

É nesta fase que adquire marcha e preensão, movimentos importantes, pois é por meio deles que obtém autonomia para manipular objetos e explorar espaços, bem como desenvolvimento da função simbólica e da linguagem.

Almeida (2007), diz que para Wallon a ação do pensamento precisa de gestos para se exteriorizar, ou seja, o ato mental reflete-se em atos motores. O desenvolvimento psicomotor está presente no ser humano desde a concepção até a morte, no entanto, segundo Le Boulch (1982) seu maior desenvolvimento ocorre na infância no período pré-escolar e por isso o bom funcionamento dessa área facilita aprendizagens futuras.

> A criança começa a se desenvolver de forma contínua a partir de seu nascimento e é por meio de movimentos que se comunica, descobre novas sensações, toma conhecimento do mundo exterior. Quanto mais estímulos o meio oferecer mais conhecimento vai ter de seu próprio corpo e com o conhecimento obtém o controle, o que irá lhe proporcionar desenvolvimento motor e cognitivo.

Um esquema corporal organizado, portanto, permite a criança a se sentir bem, na medida que seu corpo lhe obedece, em que tem o domínio sobre ele, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo. (Oliveira, 2002, p. 51).

Durante o período da infância, as experiências são vividas por meio do próprio corpo e a partir destas experiências os esquemas corporais são organizados. Os questionamentos da psicomotricidade ajudam a entender como a criança compreende seu corpo e se expressa por intermédio dele, se posicionando no tempo e no espaço.

A psicomotricidade como ato educativo promove a base no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico por meio recreativo. Jogos e atividades lúdicas estimulam controle mental e consequentemente motor, já que são movimentos entrelaçados. Estas práticas são importantes, pois previnem possíveis brechas que possam ocorrer no

processo de maturação da criança além de oferecerem desenvolvimento por intermédio da interação social. É neste momento que consegue organizar-se de forma total, cognitivo, motor e emocional, dando-lhe um maior conhecimento de seu próprio corpo.

À medida que a criança experimenta várias situações que proporcionam conhecimento total de seu corpo e de suas partes, permite uma comunicação com o meio, favorece a diferenciação das partes do corpo em relação, uma às outras, o domínio de seu corpo sua percepção motora, sua imagem corporal. (ALVES, 2008, p.44).

Os incentivos que a psicomotricidade fornece estimula a criança explorar e experimentar a linguagem corporal e seu meio, proporcionando novas experiências que se converterão em aprendizagens. Segundo Gonçalves, (1983), "a utilização do corpo como via de comunicação com o mundo, para colocar a criança em situações variadas de exploração concreta, apropriando-se e resgatando sua memória cognitiva, emocional e social".

Sendo assim, a psicomotricidade torna-se uma ciência de grande importância na formação da criança, pois a partir da movimentação inata própria da primeira infância consegue chegar a níveis mais elaborados de aquisições, tais como os intelectuais, o que vai facilitará aprendizagens futuras, tendo em vista que se a parte motriz estiver em harmonia com a organização psicológica a criança terá aprendizagens significativas no decorrer de sua vida.

PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO

A Psicomotricidade proporciona apoio para diversas áreas, como educação, saúde, comportamental, por considerar o homem em sua totalidade.

O processo de alfabetização tem ligação direta com a psicomotricidade tendo em vista que o movimento é fator primordial no processo de maturação do sistema nervoso infantil. Quanto mais estímulos motores tiver nos primeiros anos da infância, melhor será seu desenvolvimento no período pré-escolar, pois a movimentação proporciona à criança o conhecimento de seu próprio corpo.

Nesta relação entre movimento e alfabetização, a psicomotricidade apresenta alguns elementos básicos e de grande importância. São eles:

Coordenação global, trabalho no qual se utiliza os grandes músculos. Oliveira (1997), diz que a criança precisa ter condições de realizar diversos movimentos ao mesmo tempo, cada membro realizando um movimento diferente.

Coordenação motora fina, habilidade e agilidade manual na manipulação de objetos com formas distintas. De acordo com Boato (2006) "motricidade fina é o trabalho ordenado de grupos musculares para executar tarefas que exigem precisão e refinamento na sua realização".

Esquema corporal, consciência do próprio corpo, tanto em repouso quanto em movimento. Le Boulch (1988) afirma que qualquer movimento tem como ponto de partida o esquema corporal, Hurtado (1991),

conclui que o esquema corporal tem influência direta na formação da personalidade infantil.

Estrutura espacial, relação entre posição do corpo no espaço, objetos em relação ao corpo e posição dos objetos entre si, ou seja, posição que cada elemento ocupa no espaço. Segundo Oliveira (2002), "Quando a criança consegue se orientar em seu meio ambiente, estará mais capacitada a assimilar a orientação espacial no papel".

Estrutura temporal, tem relação na definição de direita esquerda, antes e depois, lento e rápido entre outros. Conforme Almeida (2007), é uma das habilidades mais difíceis de se trabalhar com crianças em fase pré-escolar, pois nesta fase a dificuldade em separar o tempo real do tempo ficcional é grande.

Lateralidade, funcionamento dos lados do corpo e dominância de um lado sobre o outro que cada pessoa possui. Algumas pessoas podem apresentar a lateralidade cruzada, fenômeno no qual o indivíduo apresenta uma função dominante de um lado do corpo e outra função dominante no lado oposto. Fonseca (1988) "A lateralidade constitui um processo essencial às relações entre a motricidade e a organização psíquica inter sensorial". Representa a conscientização dos dois lados do corpo, esquerdo e direito".

Todas estas habilidades não são adquiridas de um momento para o outro ou somente na fase da alfabetização, mas é um processo desde o nascimento, no qual a psicomotricidade é auxiliar. Oliveira (2002) explica que a psicomotricidade não é resolução para todos os problemas apresentados pelas crianças na sala de aula, é um auxílio para superar dificuldades e prevenir inadaptações que venham a surgir em seu processo de alfabetização.

A vida moderna apresenta peculiaridades que afetam diretamente o desenvolvimento da criança, cabe a escola tentar suprir estas deficiências.

De acordo com Oliveira, 1997:

A educação psicomotora deve ser considerada de base na educação infantil. Ela condiciona os aprendizados pré-escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de seus gestos e movimentos. (p.35)

Desta forma, atividades com base na psicomotricidade devem ser inseridas no currículo das escolas desde a educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das pesquisas feitas para a elaboração deste trabalho pode-se observar que o movimento próprio da criança tem importante significado em seu desenvolvimento.

A psicomotricidade estuda estes movimentos e mostra como estão diretamente ligados ao processo de desenvolvimento cognitivo.

A criança necessita de movimentação, no entanto a vida moderna não permite que as famílias em sua grande maioria, ofereça condições para que a criança desenvolva tais práticas. A falta delas refletirá mais tarde, quando estiverem no período de alfabetização. Muitas delas apresentarão

dificuldades na concentração, coordenação, compreensão entre outros,

De posse destas informações, escolas e educadores podem compreender melhor a criança e suas necessidades e, partindo destes conhecimentos com apoio da psicomotricidade, desenvolvam estratégias que “auxiliem na superação das dificuldades e previna inadequações que possam surgir no decorrer do processo de alfabetização” (Oliveira (2002).



GLAUCIA DOS SANTOS DE PAULA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FacFito (2015); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elísios (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Bryan Biguinatt Jardim.

REFERÊNCIAS

Almeida, Laurinda; Mahoney, Abgail. Afetividade e Aprendizagem: Contribuiçoes de Henry Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

Alves, Fátima. Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção. Rio de Janeiro: Wak, 4ª Ed., 2008.

Araujo.Andreza; Silva. Eduardo. As Contribuições da Psicomotricidade na Educação Infantil. Em http://www.educacaopublica.rj.gov.br. Acesso em 04/out/2018

Associação Brasileira de Psicomotricidade. https://psicomotricidade.com.br. Acesso em 02/out/2018

Boato, Elvio Marcos: Introdução à Educação Psicomotora: A Vez e a Voz do Corpo na Escola. Brasília: Hidelbrando Editor e Autores associados, 2006.

Fonseca, Vitor. Psicomotricidade. 2ª. ed. São Paulo:Martins Fontes,1988.

GONÇALVES, Fátima. Do andar ao escrever: um caminho psicomotor. São Paulo: Cultural RBL LTDA, 1983.

Hurtado, Johann. Dicionário de Psicomotricidade. Porto Alegre: PRODIL,1991.

Le Boulch, Jean. O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 anos. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982,

Le Boulch, Jean. Educação Psicomotora. Porto Alegre: Artmed, 1988.

Oliveira. Gislene de Campos. Contribuições da Psicomotricidade Para a Superação das Dificuldades de Aprendizagem. In: SISTO, F. F. et all. (org.). Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. Petrópolis: Vozes, 1997.

Oliveira. Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

passando



EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS A ESSA REALIDADE QUE CARECE DE INCLUSÃO

RESUMO: Pode ser difícil para as pessoas com deficiência auditiva se comunicarem com as pessoas que ouvem. Na área da educação, muitas vezes há pouca consciência das barreiras de comunicação enfrentadas pelos surdos e a atitude adotada em diversos casos em relação aos surdos nem sempre é a melhor possível. Ela é feita uma revisão de regras básicas e conselhos dados para se comunicar com os sujeitos. Estes são classificados em três grupos - leitores de lábios, usuários de língua de sinais e aqueles com aparelhos auditivos. O conselho dado varia para os diferentes grupos, embora os diferentes métodos de comunicação sejam frequentemente combinados (por exemplo, linguagem de sinais mais leitura labial, aparelhos auditivos mais leitura labial). O tratamento de crianças com deficiência auditiva deve ser personalizado. Cada criança é diferente, dependendo da educação recebida, das habilidades de comunicação possuídas, dos fatores familiares (grau de proteção dos pais, etc.), da existência de problemas associados (dificuldades de aprendizagem), grau de perda auditiva, idade, etc.

Palavras-chave: Educação; Surdos; Aprendizagem; Escola; Família.

INTRODUÇÃO

O ensino e uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no cenário educacional de surdos, são indispensáveis para o seu desenvolvimento, construção de sua identidade, sua autonomia, suas relações interpessoais e, além da comunicação com o mundo e reconhecimento das ações que dão sentido e significado as vivências. A aquisição da língua portuguesa faz parte do currículo das escolas regulares, e seu domínio estabelece uma relação entre linguagem e sociedade, necessárias ao processo de socialização que por sua vez, é constituída pela maioria dos ouvintes. É recorrente a preocupação específica com relação a educação de surdos, especialmente no que concerne a etapa de alfabetização, que perpassa toda a vida escolar regular, na qual a maioria dos alunos surdos concluem o ensino médio sem saber ler e produzir textos. O objetivo desta pesquisa é verificar como a dinâmica cultural se estende de modo geral para a explicação das maneiras pelas quais a atividade vivencial se desenvolveu na comunidade surda, bem como os métodos e técnicas no processo de alfabetização de surdos.

A educação inclusiva busca em sua função todas as possíveis maneiras de fazer com que crianças e jovens tenham, em primeiro lugar, o acesso universalizado à educação, mas não a qualquer educação, a uma educação com qualidade e iguais oportunidades esses elementos definem a inclusão educacional ou educação inclusiva. O caminho para a inclusão implica, portanto, reduzir as barreiras impedem ou dificultam o acesso a participação e a uma aprendizagem de qualidade, com atenção aos alunos que estão mais expostos as situações de exclusão assim como os que carecem de métodos educacionais especiais.

A educação de surdos é a educação de estudantes com qualquer grau de perda auditiva ou surdez que atenda às suas diferenças e necessidades individuais. Esse processo envolve métodos de ensino monitorados individualmente, sistematicamente monitorados, materiais adaptáveis, ambientes acessíveis e outras intervenções destinadas a ajudar os alunos a alcançar um nível mais alto de autossuficiência e sucesso na escola e na comunidade do que conseguiriam com uma educação típica em sala de aula. Vários países concentram-se na formação de professores para ensinar alunos surdos com uma variedade de abordagens e têm organizações para ajudar os alunos surdos. Buscaremos aqui desenvolver reflexões que venham de encontro dessas necessidades as quais devem ser estudadas a cada dia mais com afinco e seriedade.

IDENTIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS

As crianças podem ser identificadas como candidatas à educação de surdos a partir de seu audiograma ou histórico médico. A perda auditiva é geralmente descrita como leve, leve, moderada, severa ou profunda, dependendo de quão bem uma pessoa pode ouvir as intensidades

das frequências. Das crianças identificadas como surdas, apenas 10% nascem de pais surdos. Este percentual de alunos surdos pode ter uma vantagem linguística ao entrar no sistema de ensino devido à exposição mais extensa a uma primeira língua.

"O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança as duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita." (QUADROS, 1997: 27)

Os pais podem começar a notar diferenças na audição de seus filhos, logo que recém-nascido a três meses de idade. Se uma criança não responder a sons altos repentinos, isso pode ser uma indicação. Como o bebê começa a envelhecer por volta de quatro a oito meses, eles devem virar a cabeça para onde o som está vindo. Cerca de um ano a 16 meses, se eles não pronunciam palavras corretamente, ou não falam nada, isso também pode ser uma indicação. Todos esses são indícios de perda auditiva cognitiva, o que significa que a criança nasceu assim.

Uma criança também pode adquirir perda auditiva em tenra idade devido a uma infecção do ouvido médio, uma lesão grave na cabeça, exposição a ruídos altos durante um longo período de tempo e muitas outras formas. Se isso ocorrer, os mesmos sintomas ocorreriam com a perda auditiva cognitiva. Se isso acontece quando uma criança é mais velha, em torno da idade da criança ou da idade pré-escolar, há mais sinais para procurar. Os sinais podem incluir uma criança que não responde quando seu nome é chamado. A criança pode pronunciar palavras de maneira diferente do resto de seus pares. Se a criança ligar a TV incrivelmente alta ou ficar muito perto, isso também pode ser uma indicação. Uma das maiores indicações de que uma criança pode ter perda auditiva é quando eles estão conversando com alguém, eles se concentram intensamente nos lábios da pessoa e nas expressões faciais para entender o que estão dizendo. Se uma criança tiver esses sinais, obter uma triagem para perda auditiva seria o próximo passo.

"[...] as formas de liberdade que adotamos hoje estão intrinsecamente ligadas a um regime de subjetivação no qual os sujeitos não são meramente "livres para escolher", mas obrigados a serem livres, a entender e encenar suas vidas em termos de escolhas, sob condições que sistematicamente limitam, em tantas pessoas, as capacidades de modelar seus próprios destinos" (ROSE, 2011, p.32)

Ainda é indiscriminada e relativa às concepções sobre a surdez, essa ação torna-se bem conhecida nos discursos científicos. Atualmente, é inconcebível em termos das representações sociais que compõem o imaginário da comunidade – instituições como família, escola, igreja, etc. – que o surdo ainda componha um grupo de pessoas marginalizadas no que diz respeito a comunicação, o problema repousa no cotidiano, pois há uma atitude globalizadora que se naturaliza e não abre caminho para uma diferenciação abrangente e reconhecedora.

Em um sentido mais amplo, a cultura

refere-se ao modo como nós seres humanos construímos os significados que guiam nossas ações, o que atribuímos à nossa atuação frente aos quadros interpretativos das diferentes comunidades que partilham que transmitem às gerações futuras perspectivas fundamentais de vida e respeito (LOPES, 2011). A questão cultural refere-se, então, a fenômenos sociais como: identidades pessoais e coletivas; a transformação do significado e valor do trabalho, a reestruturação dos processos educativos, etc. Fenômenos sociais todos eles possuem uma importância crucial para compreensão e para a formação da autoconsciência e das interações sociais. Trata parar de ver a cultura como algo estranho ao ser humano. Entender que o psicológico é constituído no cultural. Reconhecer que, se a cultura mudar, se muda o significado também, se mudar nossos modos de entender; nossas experiências psicológicas mudam também.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A CULTURA SURDA

Para SANTOS (2010) nesse método, a surdez é abordada como um problema cultural, não médico. Em um programa bilingue-bicultural, recomenda-se que as crianças surdas aprendam a linguagem de sinais como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua, seguida de uma língua escrita ou falada como o Inglês como segunda língua. Os programas bilíngues e bi culturais consideram a língua falada ou escrita e a língua de sinais em idiomas iguais, ajudando as crianças a desenvolver fluência apropriada para a idade em ambos. A abordagem bilingue-bicultural acredita que, uma vez que as crianças surdas aprendem visualmente, em vez de ouvidos, as aulas devem ser conduzidas em uma linguagem visual. Para evitar prejudicar a precisão e fluência dos alunos em qualquer idioma, a linguagem de sinais e a linguagem falada não são usadas simultaneamente, pois usam gramática, sintaxe e vocabulário diferentes; A língua de sinais é geralmente usada como a língua de ensino, embora algumas escolas bilíngues e bi culturais usem a linguagem falada em alguns contextos com alguns alunos.

Educação para a inclusão de estudantes surdos propõe que todos os alunos tenham o direito de se desenvolver de acordo com seu potencial e desenvolver as habilidades que lhes permitam participar da sociedade de maneira efetiva, com autonomia e respeito. Para atingir este objetivo, o sistema escolar tem a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação em primeiro lugar, não a qualquer educação, mas a uma qualidade com igualdade de oportunidades. São precisamente esses três elementos que definem a educação inclusiva.

A construção social da identidade é acompanhada por processos complexos apoiados por redes sociais. Essas redes são elaboradas em espaços institucionais, imaginários e simbólicos e na linguagem como elemento fundamental no processo de subjetivação. Linguagem e discurso são como dispositivos específicos, constroem e reconstroem as diferenças

e semelhanças que acompanham todos se identificam não como únicos, mas semelhantes aos outros (SANTOS, 2010).

No caso de indivíduos com categoria especial, no caso a surdez matrizes de identidade social estão de alguma forma prefiguradas em suas próprias formações discursivas, que atribuem um local específico para a diferença, investi-lo com poderes, provisões e expectativas específicas é fundamental para sua vida em sociedade. Geralmente, quando se trata do que é classicamente definido como "estigma", esta diferença se associa a conotações negativas que podem levar a alguns indivíduos a impor atitudes de bem-estar e super protetor, bem como movimentos de negligência extremas por um desejo de ignorar 'o diferente'. Da mesma forma, tende a incluir na categoria prototípica qualquer pessoa que atenda a certos requisitos categóricos, negligenciando que não seja um grupo "natural" e homogêneo.

Língua de sinais: tem uma estrutura diferente da fala oral e é mais simples. Por exemplo, nenhuma distinção é feita entre os verbos que usados apenas no infinitivo, com os tempos sendo indicados por sinais (LOPES, 2011). Não há sistema universal. Os adeptos da linguagem oral visam promover a integração dos deficientes auditivos na sociedade, utilizando qualquer capacidade auditiva que possam ter e oferecendo formação em discriminação auditiva, leitura labial e linguagem falada, porque acreditam que a comunicação social e acesso a cultura exige o domínio da linguagem oral e qualquer outro sistema impedirá o aprendizado (SANTOS, 2010).

REGRAS BÁSICAS PARA MELHORAR A COMUNICAÇÃO

As estratégias descritas são aplicáveis em qualquer área e em qualquer idade. Embora já tenhamos notado que a comunidade surda é muito variada, existem certas regras básicas que ajudarão na comunicação com elas. Em primeiro lugar, devemos saber como os deficientes auditivos costumam se comunicar. Se o paciente é criança, podemos perguntar aos pais ou ao cuidador o quanto ela possui de oralidade. Podemos também observar como o paciente se comunica com os pais ou cuidadores. No caso de adultos, podemos fazer a pergunta diretamente ou a pessoa pode antecipar a questão e explicar como devemos abordá-la. A fim de aplicar as regras básicas para melhorar a comunicação com os deficientes auditivos, devemos considerar os diferentes métodos que eles usam para entender, como a leitura labial, a linguagem de sinais e os aparelhos auditivos, individualmente ou em combinação (SANTOS, 2010).

A leitura labial é praticada pela maioria das pessoas com deficiência auditiva. Um dos requisitos mais importantes para uma comunicação adequada com essas pessoas é uma boa visibilidade. Se tentarmos a leitura labial na TV com o som desligado, veremos que não é nada fácil, porque não só não estamos acostumados, mas há muitos fatores que podem impedir a compreensão, com alguns sons que não podem ser vistos, como sons guturais. A leitura labial só é totalmente eficiente quando as condições são ideais. Muitas vezes há obstáculos, como

bigodes, má iluminação, localização e posição erradas do locutor, excesso de fala rápida, sotaques estrangeiros, homófonos, falta de conhecimento do vocabulário habitual do destinatário, etc. Existem algumas regras básicas que devem ser levadas em consideração antes e durante a conversa.

A linguagem corporal (postura e movimento) e as expressões faciais desempenham um papel muito importante na comunicação com os deficientes auditivos e podem ser especialmente importantes no ensino de crianças com deficiência auditiva. Recomenda-se que o profissional saiba como usar o rosto e o corpo para expressar sentimentos de felicidade, tristeza, raiva, medo, interesse, etc., para facilitar a compreensão da criança surda. Se a criança não se comportar corretamente e for repreendida de maneira inexpressiva, ela pode não entender. Faz-se necessário usar expressões faciais agradáveis e uma maneira calma. A língua de sinais é uma forma de comunicação que se baseia em signos reconhecidos nacional e regionalmente (mas não internacionalmente) e tem uma estrutura própria (ao contrário da linguagem oral e escrita). Na língua de sinais podem ser usadas palavras que precisam ser escritas formando diferentes formas com a mão. Cada forma representa uma letra diferente do alfabeto (LOPES, 2011).

Os adultos que usam linguagem de sinais muitas vezes não são muito habilidosos em linguagem oral (escrita e oral), pois não é sua língua natural. Familiares ou amigos que podem usar a linguagem de sinais podem acompanhar o paciente e ajudar a dar explicações ou fazer perguntas (18). Pode ser necessário usar um intérprete profissional, mas isso tem a desvantagem de invadir a privacidade do sujeito, bem como o seu custo.

Apesar dos avanços tecnológicos, uma pessoa com deficiência auditiva que usa um aparelho auditivo não é o mesmo que um ouvinte. A ajuda não os ajuda a ouvir naturalmente. Eles precisam passar por um longo e difícil processo de reeducação. Embora a ajuda possa ajudar muito, para pessoas profundamente surdas pode ser necessário que elas também leiam os lábios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pais de modo geral são os primeiros intérpretes da criança, eles podem determinar a atitude da criança em relação a novas experiências. As atitudes familiares podem ser positivas ou negativas (excesso de proteção, não aceitação do comprometimento, sobrecarga excessiva para um membro da família, os demais optando, pais exigentes, etc.). Se os pais são realistas e compreendem e aceitam o prejuízo e as limitações da criança, eles ajudarão a criança a lidar com a nova situação de maneira independente. Mas se eles são super protetores e consideram o comprometimento como uma incapacidade incapacitante, eles limitarão a participação da criança na nova experiência, tornando a criança muito dependente dela, caso em que a criança prestará pouca atenção ao problema.

Uma criança com deficiência auditiva deve ser tratada como um indivíduo atuante e protagonista. O tratamento individualizado

deve ser facilitado pela história educacional, com informações sobre o grau de comprometimento, quando foi adquirido, o tipo de tratamento de reabilitação recebido, tipo de educação e comunicação, tratamento familiar e quaisquer problemas associados. O mais importante é saber como a criança se comunica. Essas informações devem ser obtidas sempre que possível antes da primeira visita, de preferência em uma reunião com os pais para explicar exatamente o que acontecerá na clínica e como eles podem preparar o filho para a visita.

É necessário ter acuidade aos princípios educacionais presentes na história da educação especial de surdos, contrapondo a compreensão desse tipo de educação como algo paralelo ao ensino regular, desenvolvido em instituições especializadas ou em classes especiais, construídas com um conjunto de práticas que enfatizavam a deficiência em detrimento da dimensão pedagógica, e eram organizadas com currículos facilitadores e reduzidos. Para a proposição do novo paradigma educacional, o documento acredita que a educação especial deve integrar propostas pedagógicas das escolas, complementando ou complementando as práticas e conteúdos desenvolvidos no ensino regular, permitindo um currículo comum para todos, que engloba a diversidade e as necessidades específicas de estudantes.

A prática educativa inclusiva, com o desenvolvimento de materiais e métodos educacionais adequados, pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem para todos, incluindo aqueles com perda auditiva. Esta prática inclusiva é de grande importância para alcançar a melhoria educacional de todas as pessoas em qualquer sociedade como um todo. Portanto, este artigo revisitou temas que devem ser considerados na educação de pessoas com necessidades especiais de audição para garantir o direito de ter uma educação e atenção adequadas. As preocupações que envolvem uma educação adequada ainda são um privilégio para poucos. Em algumas regiões, o direito de viver com dignidade e acesso ao conhecimento atual é considerado um luxo, especialmente para pessoas com necessidades especiais (por exemplo, crianças surdas), pois os sistemas governamentais ainda lutam para fornecer condições adequadas às condições regulares. Apresentamos aqui uma breve revisão sobre a surdez, sobre a educação brasileira, a língua brasileira de sinais e a necessidade atual de pessoas surdas para o ensino de recursos no contexto escolar.



GILDA NORTE DE GODOY

Graduação em Ciências Físicas e Biológicas pela Universidade UBC - Universidade Braz Cubas (1986); Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - na CEMEI Jardim Noronha –nomeada Assistente de Diretor nesta unidade.

REFERÊNCIAS

LOPES, Maura Corcini. Surdez & Educação (2ª ed. ampl. e rev.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

QUADROS, Ronice. Educação de surdos. Aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, Katia. "Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos". Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Medicação, 2010.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



ENFERMEIRA, UMA ETERNA EDUCADORA: DA SALA DE AULA À COMUNIDADE

RESUMO: Este artigo, de revisão bibliográfica, objetivou observar a enfermeira como educadora permanente, seja de instituição de ensino ou como atuante generalista ou especialista na saúde individual ou coletiva. Neste foram apresentadas as leis de ensino e diretrizes curriculares para Graduação e Exercício Profissional em Enfermagem, leis nacionais que regulam a Educação em Saúde, além do Processo de Enfermagem salientado em Educação em Saúde e Práticas Educativas. Concluiu-se que a Enfermeira é uma Educadora inata, uma vez que é constante no complexo ensino-aprendizagem dos alunos, dos pacientes e da sociedade, a qual é formadora e transformadora de saberes.

Palavras-chave: Enfermeira; Enfermagem; Educadora; Educação em saúde; Práticas educativas.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral observar a enfermeira como educadora permanente, seja de instituição de ensino ou como atuante generalista ou especialista na saúde individual ou coletiva.

Os objetivos específicos são verificar as leis de ensino e diretrizes curriculares para Graduação e Exercício Profissional em Enfermagem, verificar as leis que regulam a Educação em Saúde, o Processo de Enfermagem no contexto de Educação em Saúde e as Práticas Educativas.

Seria a Enfermeira capaz de ser formadora de aprendizagem ao aluno, ao paciente e sua família e à comunidade?

Aprendizagem pode ser elucidada como ganho de conhecimento, atitude ou habilidade e ensino é elucidado como auxiliar outras pessoas a aprender, sendo assim, entende-se que o complexo ensino-aprendizagem é ativo e requer envoltura da educadora e do aluno, a fim de alcançar o resultado almejado, pois a educadora é uma facilitadora dessa aprendizagem (SMELTZER, et al., 2011).

É por meio do diálogo que, para Brasil (2013), é um encontro de saberes formados pela história e cultura, por pessoas que, respeitosamente, apresentam seu saber a fim de amplificar o conhecimento crítico das mesmas, contribui-se para o processo de mudança e humanização.

O aprendizado é influído pela prontidão para o aprendizado por parte do aluno, a qual é baseada em sua cultura, valores pessoais, estado físico e emocional e em experiências preliminares no processo de aprender (SMELTZER, et al., 2011).

Como justificativa, a Enfermeira educadora deve formar profissionais capazes e comprometidos com a sociedade (RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2007), do mesmo modo que, deve considerar o ensino em saúde, uma vez que a educação em saúde efetiva, promove o bem-estar individual do paciente e também da comunidade, além de ser um agente influenciador ligado à resultados positivos (SMELTZER, et al., 2011).

A ENFERMEIRA EDUCADORA EM SALA DE AULA

A graduação em Enfermagem pode formar a Enfermeira generalista, humanista, crítica e reflexiva ou a Enfermeira com Licenciatura em Enfermagem, devendo ter um intervalo mínimo de quatro anos letivos e máximo de seis anos letivos, com carga horário mínima de 3,500 horas/aula, incluído o período de estágio supervisionado, com carga horário mínima de vinte por cento do total do curso, e com exclusão à disciplina obrigatória por meio de legislação específica, a de Educação Física (BRASIL, 1994).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, das Instituições do Sistema de Educação Superior do País, estão estabelecidas na Resolução CNE/CES Nº 3, De 7 De Novembro De 2001 (BRASIL, 2001).

O ensino dos profissionais de enfermagem deve salientar as transformações sociais, as quais devem conciliar com as propostas pedagógicas

(RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2007), como também deve ter destaque no Sistema única de Saúde, cuidando das necessidades sociais de saúde e garantindo uma atenção integral e uma assistência de qualidade e humana (BRASIL, 2001).

A Enfermeira generalista é competente à pratica de enfermagem com suporte científico e intelectual e traçada em princípios éticos. Apta à conhecer e intervir em questões de saúde-doença dominantes do perfil epidemiológico nacional, com destaque ao seu território de atuação e reconhecendo as características biopsicossociais determinantes. Capaz de exercer ações que promovam a saúde integral humana, com critérios comprometidos com a cidadania e com a responsabilidade social (BRASIL, 2001).

A Enfermeira com Licenciatura em Enfermagem é competente para trabalhar na Educação Básica e na Educação Profissional de Enfermagem (BRASIL, 2001).

A portaria COREN-SP/DIR/26/2007 dispõe sobre a obrigatoriedade da Enfermeira comprovar sua capacitação pedagógica para atuar na Formação Profissional e exercer a docência em Curso de Educação Profissional Técnica de nível médio na área de Enfermagem, por meio de graduação na área de atuação e licenciatura, graduação na área de atuação e pós-graduação em Curso de Especialização ou com matrícula confirmada, portadoras de Diploma Mestrado ou Doutorado (COREN. 2007).

Para atuar na Formação Profissional Superior, segundo a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é necessário pós-graduação, com prioridade para mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

A Graduação necessária para a Enfermeira ensinar, também é descrita pelo COFEN, na Orientação Fundamentada Nº 052/2017, que tem como assunto à Docência para Enfermeiro lecionar (COFEN, 2017).

As especializações da Enfermeira, conforme a Resolução COFEN Nº 0570/2018, estão divididas em três áreas de atuação, que são I: Saúde Coletiva, Saúde da Criança e do Adolescente, Saúde do Adulto (do homem e da mulher), Saúde do idoso e Urgência e Emergência; II Gestão e III Ensino e Pesquisa (COFEN, 2018).

O grupo de educadores, das Instituições de Ensino, é decisório para o sucesso da Formação em Enfermagem, com capacidade técnica, ética e política (COREN-SP, 2017).

O desenvolvimento profissional da educadora foi pontuado como fator imprescindível para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, durante o movimento de transformação do ensino superior no Brasil, o qual analisou sua formação, desempenho e desenvolvimento (RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2007).

A formação acadêmica da Enfermeira tem o propósito de munir a profissional de conhecimentos exigidos para o desempenho das competências e habilidades gerais, as quais são exigidas em sua formação acadêmica, que são atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente (BRASIL, 2001).

Deve ser perdurável em conhecimento científico e ação especulativa no complexo

de ensino e aprendizagem, reinventando circunstâncias que visem conhecimento coletivo com a finalidade de engrandecer a avaliação diagnóstica no mundo cognitivo e cultural dos alunos (RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2007).

Havendo possibilidades de capacitação, qualificação e desenvolvimento do grupo de educadores universitários, o complexo ensino-aprendizagem é bem sucedido e garantirá uma formação do aluno como profissional cidadão (VALENTE e VIANA, 2009).

Segundo Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007), a formação acadêmica deve estar ambientada à realidade experimentada pelos alunos e deve englobar as particularidades da sociedade globalizada.

Além disso, deve ser provida de estágio, supervisionado por professor e com efetiva atuação da Enfermeira da instituição na qual se desenvolve, em hospitais gerais e especializados, ambulatórios, rede básica de atenção à saúde e à comunidade (BRASIL, 2001).

A formação adequada dos profissionais de enfermagem sucederá à qualidade e segurança da pratica à população, repercutindo no fortalecimento do Sistema único de Saúde, evidenciando a relevância das Instituições de Ensino formarem profissionais hábeis (COREN-SP, 2017).

Os conteúdos fundamentais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem abranger Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem, as quais incluem Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem, Administração de Enfermagem e Ensino de Enfermagem (BRASIL, 2001).

A Enfermeira educadora deve desenvolver características básicas que levem à uma pratica pedagógica esclarecida e reflexiva, que para Guimarães (2005), são reconhecer que a sensibilidade é um elemento que aperfeiçoará sua conduta pedagógica, habilidade de encarar questões éticas, capacidade de reconstruir o conhecimento, aptidão com os numerosos recursos tecnológicos e habilidade de sonhar.

A Enfermeira e o aluno de enfermagem devem ter habilidade de crescimento intelectual e profissional, de forma autossuficiente e contínua, promovidas pelo complexo de competências, conteúdos e habilidades da formação acadêmica (BRASIL, 2001).

O conhecimento é gerado com a prática reflexiva, evidenciando o saber do educador, formado pela prática, necessitando de constância da mesma como costume (RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2007), o que levará à formação de profissionais hábeis e que refletem a sua prática pessoal (VALENTE e VIANA, 2009)

Atualmente, a Enfermeira enfrenta questões e circunstâncias complexas, resultantes da alta tecnologia, melhor percepção dos pacientes no hospital e na comunidade, patologias complexas, casos envolvendo ética e cultura, as quais direcionam para tomada de decisões que exigem pensamento crítico e abordagens diversas e peculiares (SMELTZER, et al., 2011).

A formação reflexiva, promove auxílio pra que a Enfermeira avalie continuamente sua prática e reorganize as ações de enfermagem

(RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2007).

A reflexão da educadora deve ser constante sobre a sua prática, de forma que se critique e reelabore sua concepção de educação e de mundo, pois quando opta por ser professora e por entrar na formação acadêmica profissional, livremente e cônscia, é movida por amor e questionamento da própria ação (LIMA GUIMARÃES, 2005).

O projeto pedagógico do curso de Graduação de Enfermagem deve ser centrado no aluno como elemento de aprendizagem, alicerçado no professor como simplificador e conciliador do complexo ensino-aprendizagem, a fim de obter uma formação completa e apropriada, por meio de ensino, pesquisa e assistência (BRASIL, 2001).

A fim de que a Enfermeira arrogue o papel de educadora, é necessário obter conhecimento específico e conhecimento do processo educativo, sendo assim, a formação pedagógica é primordial no planejamento, organização e implementação no complexo ensino-aprendizagem (RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2007).

A supervisão e a avaliação do complexo ensino-aprendizagem e da formação, deve empregar metodologias e parâmetros de acordo com a definição do Instituto de Ensino Superior pertencente (BRASIL, 2001).

A Enfermeira educadora deve ter controle das práticas de enfermagem, a fim de progredir para um ensino reflexivo, com mente aberta, sabendo que enfrentará situações que necessitam de sua resolução, com sensatez intelectual, de forma que assegure a integridade e entusiasmo, formadores de renovação (RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2007).

Quando a educadora em enfermagem ensina,r deve associar conhecimento, habilidade, ação e pesquisa, de forma que mostre, faça, reflita e oriente quanto à execução (VALENTE e VIANA, 2009).

A educadora de enfermagem deve ir além da ação de transmitir informações, deve ser moderadora do complexo processo de ensino-aprendizagem, por meio de novas formas de educar, de maneira que os alunos acrescentem suas capacidades humanas de conhecimento, questionamento e interação com o universo (RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2007).

A ENFERMEIRA COMO EDUCADORA DE SAÚDE DO PACIENTE E DA COMUNIDADE

No Brasil, em 2013, foi instituída a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS), mediante a Portaria Nº 2.761, que propôs uma prática político-pedagógica com ações focadas na promoção, proteção e recuperação da saúde, a qual utiliza do diálogo entre os múltiplos saberes e os valoriza, juntamente com a ancestralidade, o estímulo individual e coletivo de conhecimentos e incluí a introdução dos mesmos no Sistema único de Saúde (BRASIL, 2013).

A Enfermeira tem como incumbência profissional primordial a oferta de cuidados, a educação em saúde e a colaboração, além de ser líder e pesquisadora, as quais se correlacionam e devem atender as necessidades

emergentes e do porvir dos pacientes e da comunidade (SMELTZER, et al., 2011).

Utiliza de ferramentas fundamentais para as ações de enfermagem o pensamento crítico, julgamento clínico e o processo de enfermagem, por meio de condutas diretas de intervenção à saúde, bem como educam seus pacientes e familiares quanto aos cuidados (SMELTZER, et al., 2011).

A sistematização da Assistência de Enfermagem propicia um trabalho organizado de métodos, pessoas e instrumentos, o que o torna apto à realização do processo de Enfermagem, o qual norteia o profissional e sua prática, devendo ocorrer em todos os ambientes em que há cuidados de enfermagem e é amparado pela Resolução COFEN nº 358/2009 (COFEN, 2009).

A Enfermeira utiliza o processo de enfermagem, como ação, a fim de resolver problemas e ofertar cuidados de saúde (SMELTZER, et al., 2011), sendo suas etapas a coleta de dados de Enfermagem ou histórico de Enfermagem, o diagnóstico de Enfermagem, o planejamento de Enfermagem, a implementação e a avaliação de Enfermagem (COFEN, 2009).

No histórico, para o complexo ensino-aprendizagem, acontece uma coleta sistemática de informações sobre a informações indispensáveis e carências de aprendizado do paciente e sua família, bem como a prontidão para o mesmo, as quais devem ser organizadas, analisadas e sintetizadas (SMELTZER, et al., 2011).

No diagnóstico de enfermagem ocorre uma interpretação e reunião de todos os dados coletados no histórico, gerando uma tomada de decisão que levam as ações de enfermagem para um resultado desejado (COFEN, 2009).

Nele se particularizam as metas educacionais e a avaliação do processo e as fazem mais relevantes, visto que o ensino é uma ação integral envolvida em todos os diagnósticos de enfermagem (SMELTZER, et al., 2011).

No planejamento, que é um método onde se desenvolvem metas, ações, organização, planos de cuidados e resultados (LANZONI, et al, 2009), a Enfermeira, pode planejar o ensino e demonstrar atividades específicas ao paciente, com o intuito de que ele aprenda autocuidado (SMELTZER, et al., 2011).

Sabendo que, mesmo planejando alcançar resultados positivos, pode ocorrer o inverso, uma vez que esta etapa é enérgica, ativa e determinante, e por intermédio dela, reduzimos a probabilidade de insucesso (LANZONI, et al, 2009).

Deve-se identificar prioridades para os diagnósticos e considerar às urgências de aprendizagem do paciente e de sua família, com métodos de ensino pertinentes, demarcando metas imediatas e à longo prazo e considerando que a informação ampla é primordial aos pacientes, a fim de que tomem decisões esclarecidas quanto aos cuidados de saúde (SMELTZER, et al., 2011).

Ao planejar educar seu paciente, a enfermeira deve observar o acesso de cuidados de saúde fora do ambiente hospitalar, com atuação de equipe multiprofissional, a fim de cumprir metas de cuidado e emprego de estratégias complementares e alternativas (SMELTZER, et al., 2011).

Após determinar as ações de

enfermagem pertinentes, ocorre a efetuação das mesmas, que é a implementação (COFEN, 2009).

Na implementação do complexo ensino-aprendizagem, o paciente, sua família e a equipe multiprofissional, praticam as ações elaboradas na proposta de ensino, sob supervisão da Enfermeira (SMELTZER, et al., 2011), e as prescrições de enfermagem devem ser completas e adequadamente escritas, a fim de que a equipe de enfermagem também possa se interessar e atuar (TANNURE e PINHEIRO, 2011).

Nessa fase deve haver flexibilidade e avaliação permanente das elucidações do paciente e sua família quanto as ações de ensino, a fim de modifica-lo se necessário e observar novas carências de ensino, em companhia de seus registros (SMELTZER, et al., 2011).

Os cuidados de saúde oferecidos são moldados continuamente à proporção que a população altera suas necessidades de cuidado de saúde e perspectiva (SMELTZER, et al., 2011), uma vez que a essência da enfermagem é o cuidado com o ser humano nos níveis biopsicossociais e espirituais (TANNURE e PINHEIRO, 2011).

Na avaliação de Enfermagem, definimos o êxito das respostas do paciente e sua família quanto ao ensino e em qual amplitude as metas determinadas foram atingidas, devendo-se avaliar o que foi satisfatório e quais carências necessitam ser alteradas ou fortificadas (SMELTZER, et al., 2011).

Como técnicas de avaliação de indício de aprendizado, pode-se mensurar alterações no comportamento do paciente e sua família, por meio de observação de comportamento direta ou indiretamente, pela narrativa do paciente, emprego de escalas de classificação, listagem de averiguação, anotações no prontuário, questionários e parâmetros basais (SMELTZER, et al., 2011; TANNURE e PINHEIRO, 2011).

Os dados obtidos devem ser interpretados e considerados quanto ao que foi aprendido e o ensino, as quais derivarão ações de ensino para melhor retorno e resolução ao paciente e sua família (SMELTZER, et al., 2011).

Deve ocorrer uma avaliação constante das repercussões das ações de enfermagem conjecturadas, assimilando os resultados positivos e negativos, a fim de aprimorar seus saberes em benefício da qualidade da assistência de enfermagem (TANNURE e PINHEIRO, 2011).

É importante lembrar que reforço e acompanhamento são primordiais, uma vez que aprender empreende tempo e merece várias sessões de ensino, ademais, para pacientes hospitalizados que recebem alta para casa, é fundamental acompanhar e assegurar que o plano de ensino aplicado obteve vantagens (SMELTZER, et al., 2011).

Projetos sistematizados de educação sobre autocuidado salientam a promoção da saúde, prevenção e controle de doenças, autocuidado e utilização do sistema único de saúde (SMELTZER, et al., 2011).

Salienta-se que o diagnóstico de enfermagem e as intervenções de enfermagem são atribuições privativas da Enfermeira, e que a mesma deve liderar a execução e avaliação do Processo de enfermagem,

conforme Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986 e Decreto nº 94.406, de 08 de junho de 1987 (BRASIL, 1986 e BRASIL, 1987).

A Resolução Nº 15, De 30 De Março De 2017, que dispõe sobre o Plano Operativo para implementação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS), tem como um dos eixos, a promoção de conhecimento e práticas educativas (BRASIL, 2017).

A Enfermeira deve ver o ensino como instrumento para auxiliar os pacientes e seus familiares a formar comportamentos de saúde eficazes e transformar padrões de estilo de vida que conduzem à risco de saúde (SMELTZER, et al., 2011).

A sistematização, a construção de saberes e a partilha de experiências do conhecimento cultural e tradicional popular, são apoiados pela Política Nacional de Educação Popular em Saúde e operam na dimensão, elaboração e ação popular no cuidado em saúde (BRASIL, 2013).

Além disso, através da Educação Popular em Saúde, é possível construir novas práticas de saúde no Sistema único de Saúde, no cuidado, na gestão, na formação, na participação popular e no controle social, por meio de experiências, metodologias, tecnologias e saberes, a fim de fortalecer a educação em saúde e a delimitação ética (BRASIL, 2017).

A educação em saúde deve ser holística e acontecer em todos os encontros da enfermeira com o paciente saudável, doente ou com limitações em decorrência de doença, uma vez que é uma oportunidade para ensinar sobre saúde e os cenários para educar os pacientes e a comunidade abrangem casas, centros de saúde comunitários, escolas, empresas, abrigos, grupos de apoio e hospitais (SMELTZER, et al., 2011).

O ensino para pacientes com doenças crônicas auxilia na adaptação da doença, previne complicações, incentiva a adesão ao regime terapêutico e proporciona resolução de novos problemas encontrados no decorrer da vida, além disso, evita reospitalização e ações de imperícia e reduz custos (SMELTZER, et al., 2011).

A educação em saúde também compreende o comprometimento das pessoas quanto aos hábitos e maneiras de vida, portanto, fica evidente a relevância da enfermagem como engajadora social e atenta aos problemas e direitos humanos, que procura a melhora da qualidade de vida e de seus cuidados à saúde, atuando com atividades educativas de saúde e interferindo quando necessário (LOPES, et al., 2009).

Técnicas e métodos de ensino como palestras, grupos e demonstrações, encorajam o aprendizado se forem adequados às necessidades dos pacientes e podem ser otimizados com materiais preparados de forma especial (SMELTZER, et al., 2011).

Para palestras ou explicações é ideal que sejam unidas à discussão, pois é uma abertura ao paciente para expressar sentimentos e preocupações, realizar perguntas e obter respostas (SMELTZER, et al., 2011).

Em grupos os pacientes recebem conhecimentos necessários e devem perceber segurança como participantes dos mesmos, do mesmo modo que podem equiparar-se com

pacientes que têm os mesmos problemas ou necessidades de ensino e receber apoio moral e encorajamento (SMELTZER, et al., 2011).

O conhecimento propagado em grupos de saberes e diferentes culturas e questões sociais é um processo de comunicação pedagógica que atinge e transforma coletivamente, as ações de saúde de forma teórica, prática e política (BRASIL, 2013).

Entretanto, quando em grupos, deve haver uma avaliação e acompanhamento, com a finalidade de assegurar o ensino individual, que garanta conhecimento e habilidade, de cada paciente, uma vez que alguns pacientes não assimilam adequadamente em grupos (SMELTZER, et al., 2011).

Demonstrações e práticas são ótimas para ensinar procedimentos, de forma que mostre e encoraje o paciente a praticar e no momento em que houver necessidade de utilizar materiais e equipamentos específicos, é preciso ensinar como manuseá-los em casa (SMELTZER, et al., 2011).

Para materiais especiais de ensino, que estimulam o aprender e promovem revisão e complemento do assunto, de forma visual e auditiva, temos livros, panfletos, fotografias, filmes e slides, todavia, necessitam de revisão prévia ao uso, a fim de assegurar que garantam as necessidades de ensino e sejam livres de informações que causem confusão (SMELTZER, et al., 2011).

A Enfermeira tem uma essência educadora que influi a maneira de viver de seus pacientes e familiares, empoderando-os para decisões individuais e coletivas, estimulando a sociedade a participar e a instituir políticas públicas saudáveis e que promovam bem-estar (LOPES, et al., 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Enfermeira educadora ensinar com uma pratica pedagógica esclarecida e reflexiva, deve obter capacidade técnica, ética e política e ter conhecimento do processo educativo, para assim, transmitir ao aluno os conhecimentos exigidos para o desempenho das competências e habilidades gerais que são exigidas em sua formação acadêmica, de forma que englobe as particularidades da sociedade globalizada.

Percebe-se que a formação adequada dos profissionais de enfermagem e a habilidade de crescimento intelectual e profissional, de forma autossuficiente e contínua, implica qualidade e segurança às ações de enfermagem para os pacientes, seus familiares e toda a sociedade, repercutindo no fortalecimento do Sistema único de Saúde.

A Enfermeira tem a responsabilidade de ofertar cuidados, educar em saúde, colaborar, liderar e pesquisar, de forma que supra as necessidades atuais e futuras dos pacientes, seus familiares e da comunidade, para isso, emprega ferramentas fundamentais para suas ações que são o pensamento crítico, julgamento clínico e o processo de enfermagem, por meio de condutas diretas e indiretas de intervenções à saúde, além de educa-los quanto aos cuidados.

Por intermédio do processo de enfermagem, resolve problemas e oferta cuidados de saúde e é por meio do ensino que auxilia os pacientes e seus familiares a formar comportamentos de

saúde eficazes e transformar padrões de estilo de vida que conduzem à risco de saúde e evitam reospitalização e ações de imperícia, além de reduzir custos.

Com a Educação Popular em Saúde, constroem-se novas práticas de saúde no Sistema único de Saúde, no cuidado, na gestão, na formação, na participação popular e no controle social, mediante técnicas e métodos de ensino.

Sendo assim, entende-se que a Enfermeira é uma Educadora inata, uma vez que é constante no complexo ensino-aprendizagem dos alunos, dos pacientes e da sociedade, a qual é formadora e transformadora de saberes.



HELENA FRANCO CALVI ALMEIDA

Graduação em Enfermagem pela Faculdade Anhanguera (2016)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei No 7.498, De 25 De Junho De 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7498.htm. Acesso em 01 setembro 2018.

BRASIL. Decreto nº 94.406, de 08 de junho de 1987. Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d94406.htm. Acesso em 01 setembro 2018.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto gabinete do ministro. Portaria nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994. Gabinete do ministro. DOU de 16/12/1994 (nº 238, Seção 1, p. 19.801). Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_11078549_portaria_n_1721_de_15_de_dezembro_de_19. Acesso em 01 setembro 2018

BRASIL. Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em 01 setembro 2018

BRASIL. Conselho nacional de educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf. Acesso em 01 setembro 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 2.761, De 19 De Novembro De 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acesso em 01 setembro 2018.

BRASIL. Resolução Nº 15, De 30 De Março De 2017. Dispõe sobre o Plano Operativo para implementação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Disponível em: http://www.conass.org.br/wp-content/uploads/2016/04/CIT_15_2017.pdf. Acesso em 01 setembro 2018.

COFEN. Resolução COFEN nº 358/2009. Dispõe sobre a Sistematização da Assistência de Enfermagem e a implementação do Processo de Enfermagem em ambientes, públicos ou privados, em que ocorre o cuidado profissional de Enfermagem, e dá outras providências. Disponível em: http://www.ebserh.gov.br/documents/147715/395574/Resoluc_o_COFEN_358Seenf102014.pdf. Acesso em 01 setembro 2018.

COFEN. Orientação Fundamentada Nº 052/2017. Assunto: Docência para Enfermeiro lecionar. Disponível em: http://portal.coren-sp.gov.br/sites/default/files/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20Fundamentada%20-%20052_2.

pdf. Acesso em 01 setembro 2018.

COFEN. RESOLUÇÃO COFEN Nº 0570/2018. Atualiza, no âmbito do Sistema Cofen/Conselhos Regionais de Enfermagem, os procedimentos para Registro de Títulos de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu concedido a Enfermeiros e lista as especialidades. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-0570-2018_61172.html. Acesso em 01 setembro 2018.

COREN-SP. Portaria COREN-SP/DIR/26/2007 (Publicado no DOE-SP – Seção I de 04/12/2007 – p. 119) Disciplina a obrigatoriedade do Enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na Formação Profissional. Disponível em: http://portal.coren-sp.gov.br/sites/default/files/portaria_coren_dir_26_2007.pdf. Acesso em 01 setembro 2018.

LANZONI, Gabriela Marcellino de Melo, et al., Planejamento Em Enfermagem E Saúde: Uma Revisão Integrativa Da Literatura. Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2009 jul/set; 17(3):430-5. Recebido em: 20.02.2009 – Aprovado em: 26.04.2009. Disponível em: http://www.facenf.uerj.br/v17n3/v17n3a23.pdf. Acesso em 01 setembro 2018.

LIMA GUIMARÃES, Gilberto de. O perfil do enfermeiro-educador para o ensino de graduação. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, vol. 9, núm. 2, agosto, 2005, pp. 255-260 Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127720493013. Acesso em 01 setembro 2018.

LOPES, Emeline Moura, et al.; Tendência Das Ações De Educação Em Saúde Realizadas Por Enfermeiros No Brasil. Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2009 abr/jun; 17(2):273-7. Disponível em: http://www.facenf.uerj.br/v17n2/v17n2a24.pdf. Acesso em 01 setembro 2018.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. Rev Bras Enferm 2006 maio-jun; 59(3):456-9. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/2670/267020026021/. Acesso em 01 setembro 2018

SMELTZER, Suzanne C., et al., Brunner e Suddarth, tratado de enfermagem medico-cirúrgica. 12° edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

TANNURE, Meire Chucre; PINHEIRO, Ana Maria. SAE/Sistematização da Assistência de Enfermagem: Guia Prático. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2011.

VALAENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; VIANA, Ligia de Oliveira. Da formação por competências à prática docente reflexiva. Escola de Enfermagem Anna Nery – UFRJ, Brasil. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 48/4 – 10 de febrero de 2009 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia

y la Cultura (OEI). Disponível em: http://files.compdocead.webnode.com.br/200000019-cf7cbd079a/competdocpratdoc_reflex.pdf. Acesso em 01 setembro 2018.



COMO ABORDAR O PROCESSO ELEITORAL BRASILEIRO EM SALA DE AULA

RESUMO: O processo eleitoral da República Federativa do Brasil se dá a cada dois anos, em anos pares, intercalados os pleitos municipal (quando são escolhidos os vereadores e prefeitos dos 5.570 municípios brasileiros) e estadual/federal (que, por sua vez, deputados estadual – e distrital, no caso do Distrito Federal - e federal, senadores, cujo mandato é de oito anos, governadores e presidente da República). Neste ano, mais de 140 milhões de cidadãos estão aptos a exercer seu direito ao voto, o que é, sem sombra de dúvidas, uma grande prova de cidadania, pois as decisões tomadas neste processo influem, mais do que qualquer aspecto, os rumos do país ao longo do tempo.

Palavras-chave: Brasil; Eleições; Ensino Fundamental II; Partidos; Geografia.

INTRODUÇÃO

Como 2018 é um dos anos em que a população brasileira exerce seu direito ao voto, é inevitável que este assunto não venha à tona no ambiente escolar, ao nos depararmos com um sem-número de dúvidas nas expressões dos alunos quando indagados sobre o que sabem em relação às funções daqueles políticos que querem o voto dos eleitores. Ficam também imersos em dúvida ao se mostrar preocupados com os problemas do seu país, bem como do seu bairro. Vale lembrar que, frequentemente, reproduzem valores ouvidos em seu círculo de relações mais íntimas, como o seio da família, onde os adultos, bem como a(s) mídia(s) que costumam utilizar também possuem papel de formadoras de opinião. Chegam a expressar opiniões que defendem tal candidato, e até mesmo rechaçam adversários, ainda mais em tempos como os nossos, onde quase não há espaço para uma análise prudente dos fatos, tampouco autocrítica e, muito menos, diálogo.

Tempos estes em que é imperativo recorrer ao significado do termo "democracia". O termo origina-se do grego antigo demokratía ("governo do povo"), que foi criado a partir de demos ("povo") e kratos ("poder"), no século V a.C., para denotar os sistemas políticos então existentes em cidades-Estados gregas, principalmente Atenas; o termo é um antônimo para aristokratia ou "regime de uma aristocracia" como seu nome indica). Este sistema de governo foi desenvolvido em Atenas (uma das principais cidades da Grécia antiga). Embora tenha sido o berço da democracia, nem todos podiam participar nesta cidade. Mulheres, estrangeiros, escravos e crianças não participavam das decisões políticas da cidade. Portanto, esta forma antiga de democracia era bem limitada. Nos dias atuais, a democracia é exercida, na maioria dos países, de forma participativa. É uma forma de governo, pelo menos em teoria, "do povo e para o povo".

Nosso país segue o sistema de democracia representativa. Uma das características principais é a obrigatoriedade do voto, diferente do que ocorre em países como os Estados Unidos, onde o voto é facultativo (não há a obrigação dos cidadãos estadunidenses em comparecer aos locais de voto). Porém, no caso brasileiro, o voto é obrigatório para todos os cidadãos que estão na faixa etária entre 18 e 65 anos. Mas a partir dos 16 anos, estão aptos a solicitar o título de eleitor. Contudo, nesta faixa etária, o voto ainda tem caráter facultativo, o mesmo sendo aplicado aos idosos que possuem mais de 65 anos.

Nós, brasileiros, elegemos nossos representantes e governantes. É o povo quem escolhe os integrantes do poder legislativo (aqueles que elaboram as leis e submetem à votação colegiada para que elas sejam, ou não, aprovadas – deputados estaduais e federais, senadores e vereadores), além do executivo (cujas funções são administrar e governar – prefeitos, governadores dos estados e do Distrito Federal e Presidente da República).

Assim sendo, à luz destas informações, cabe aqui relatar uma proposta para que se desperte o senso crítico dos estudantes,

fundamental para exercer a sua cidadania. Trata-se de uma ideia que resulte da interação entre o professor e os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

ESCLARECENDO OS ALUNOS: A IMPORTÂNCIA DOS PARTIDOS NO PROCESSO ELEITORAL BRASILEIRO

Uma das etapas iniciais do trabalho com os alunos é entender como funciona o mecanismo dos partidos políticos no Brasil. O artigo 17 da Constituição Federal, que, em 5 de outubro de 2018 completa três décadas, determina que

"é livre a criação, fusão, incorporação e extinção de partidos políticos, resguardados a soberania nacional, o regime democrático, o pluripartidarismo e os direitos fundamentais da pessoa humana. Assegurou também ao partido político autonomia para definir sua estrutura interna, organização e funcionamento, bem como manteve a exigência do caráter nacional do partido político, instituída pelo Código Eleitoral, Decreto nº 7.586/1945."

A partir de 1988, foi necessário produzir uma norma que disciplinasse o artigo 17 da Constituição, substituindo a Lei Orgânica dos Partidos Políticos – LOPP (Lei nº 5.682/1971), tida como obsoleta para a nova Constituição. Assim, a Lei nº 9.096/95 e a resolução TSE nº 23.282/2010, que disciplinam a fundação, a organização, o funcionamento e a extinção dos partidos políticos de acordo com as ideias dos legisladores, foram sancionadas.

A legislação permite, entre outras coisas, a autonomia dos partidos em estabelecer regras para a realização de suas convenções, estipular prazos superiores àqueles previstos na lei para que o filiado possa concorrer a eleições e ainda lhes permite criar uma estrutura distinta da existente em outros partidos. Os partidos não tinham essa autonomia até a entrada em vigor da nova lei, por que todos os partidos políticos de então eram subordinados à LOPP.

É imperativo salientar que, enquanto a legislação anterior esteve vigente, cabia ao Tribunal Superior TSE fazer o registro dos partidos. Para tanto, era necessário que as partes interessadas apresentassem cópias do manifesto, do programa, do estatuto e da ata de sua fundação que, por sua vez, atestassem a existência de, no mínimo, nove comissões regionais provisórias, publicadas no Diário Oficial da União (DOU). Em seguida, um prazo de doze meses era concedido ao partido, para que então fosse organizado e conseguisse ser registrado de maneira definitiva.

Atualmente, os termos do estatuto definem as questões internas dos partidos políticos e, se questionadas judicialmente, depois de percorridas todas as instâncias dentro do próprio partido, cabe à Justiça Comum o processo e o julgamento de tais casos. Contudo, há exceções. Exemplo disso são aquelas que envolvam filiados impossibilitados de disputar eleições e a falta de tempo hábil para a filiação à outra legenda. Outro exemplo são os casos de infidelidade partidária, que são apreciados pela Justiça Eleitoral.

Os partidos com registro provisório

concedido funcionavam como agremiações de fato e de direito, podendo, inclusive, participar de eleições, até que obtivessem seus registros definitivos deferidos pela Justiça Eleitoral. A lei que estabelecia normas para a realização das eleições municipais de 1988 (Lei nº 7.664/88) trazia expressamente essa permissão, que deixou de existir com a Lei 9.096/95.

Para que seja feito o registro de um partido político, é imperativo que a parte interessada cumpra a resolução do Tribunal Superior Eleitoral nº 23.282/2010. Dessa forma, os fundadores devem organizar uma reunião (com pelo menos 101 integrantes), redigir o programa e o estatuto do partido, que deverá ser publicado no Diário Oficial da União. Serão eleitos, nessa mesma reunião, provisoriamente, os dirigentes nacionais, que terão a incumbência de organizar a agremiação.

Feito o registro no Diário Oficial da União, promove-se o registro do partido no Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas da Capital Federal, momento em que o partido adquire personalidade jurídica. Os tribunais regionais devem ser comunicados sobre o nome dos representantes responsáveis que entregarão as listas do apoiamento mínimo de eleitores nos cartórios eleitorais, que consiste no colhimento das assinaturas correspondentes a, no mínimo, 0,5% dos votos válidos, obtidos na última eleição geral para a Câmara dos Deputados, descontados os brancos e nulos, obrigatoriamente distribuídas em, pelo menos, nove estados. Além dessa exigência, em cada estado, deve-se atender ao mínimo de 0,1% do eleitorado.

Há que ser enfatizada, com esse apoiamento, a efetivação do âmbito nacional do partido recém-fundado. A partir desse momento, o partido terá por obrigação, de acordo com seu estatuto, criar suas sedes municipais e regionais, fazendo os devidos registros no Tribunal Regional Eleitoral de, pelo menos, nove unidades da federação.

Com o registro dos órgãos partidários municipais e regionais nos tribunais regionais estaduais, serão solicitados os registros do programa, do estatuto e do órgão de direção nacional no Tribunal Superior Eleitoral, última instância do processo de registro. Com este deferido, será assegurada ao partido a exclusividade de sua denominação e sigla, bem como o número e símbolos da legenda. Além disso, a agremiação estará apta a receber recursos do fundo partidário e ter acesso gratuito ao rádio e à televisão, e também participar do processo eleitoral.

Entende-se que a legislação brasileira objetivou mitigar a influência ideológica estatal sobre os partidos políticos, que se tornaram autônomos em relação aos procedimentos ligados à sua estrutura e funcionamento. Dessa forma, essa liberdade partidária se apresenta como uma homenagem à natureza republicana e democrática da Constituição de 1988, bem como elemento que fortalecedor do Estado democrático de direito.

Vale lembrar, por fim, que a idade mínima para a investidura nos cargos eletivos são as seguintes:

- 35 anos, para presidente, vice-presidente e senador;
- 30 anos, para governador e seu vice;
- 21 anos, para deputados,

prefeitos e vice-prefeitos;
- 18 anos, para vereador.

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO PROJETO

O projeto terá o nome de "O despertar da cidadania: Eleições 2018", e terá como público os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e teria sua duração entre os meses de setembro e outubro. O objetivo, de forma genérica, é fazer com que, de forma clara e didática, os estudantes aprendam conceitos basilares a respeito da cidadania a que têm direito, culminando com o processo eleitoral. Falando de uma forma específica, um dos objetivos será o conhecimento básico do sistema eleitoral brasileiro; identificar os principais candidatos às eleições de 2018 no Brasil, em São Paulo, assim como conhecer suas propostas; a compreensão de características fundamentais das eleições, trabalhando o conceito de identidade nacional; conhecer o processo de formação da estrutura política do estado de São Paulo; a pesquisa e identificação da divisão dos três poderes no Brasil; pensar no termo "cidadania" também como participação social e política; a ciência da história do TSE; uma contribuição para o aumento da participação dos alunos nas decisões da escola; a sensibilização a respeito da importância da escolha de seus representantes.

As atividades acontecerão entre 1º de setembro de 2018 a 31 de outubro de 2018.

METODOLOGIA UTILIZADA

Em relação aos procedimentos metodológicos, os alunos deverão elaborar uma linha do tempo nas eleições no Brasil; uma análise e explicação fundamentada do processo eleitoral; organizar e promover debates sobre temas tidos pelos alunos como relevantes e que demandem mais atenção por parte dos postulantes aos cargos eletivos; tecer críticas dos programas de governo de cada candidato, bem como de seus discursos; confecção de charges sobre as eleições, além de cartazes informativos; elaborar uma "pesquisa de boca de urna", onde pode ser medida a preferência política dos discentes; construir e interpretar mapas com a temática eleitoral, permeada por dados socioeconômicos, que têm papel crucial na definição de preferências político-partidárias.

Quanto à avaliação, o projeto tem como escopo o oferecimento de condições para que os alunos percebam a possibilidade de uma visão transdisciplinar da questão eleitoral, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos. A avaliação será contínua, em sala de aula, durante todo o tempo estipulado. Metade da nota bimestral de Geografia será composta pelo desempenho individual dos alunos neste projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho acerca do processo eleitoral em curso no país é um meio para o exercício da cidadania por parte dos educandos, pois eles passam a se familiarizar com direitos e deveres previstos na Constituição Federal,

sendo esclarecidos e esclarecendo a respeito de seus sujeitos e objetos fundamentais.

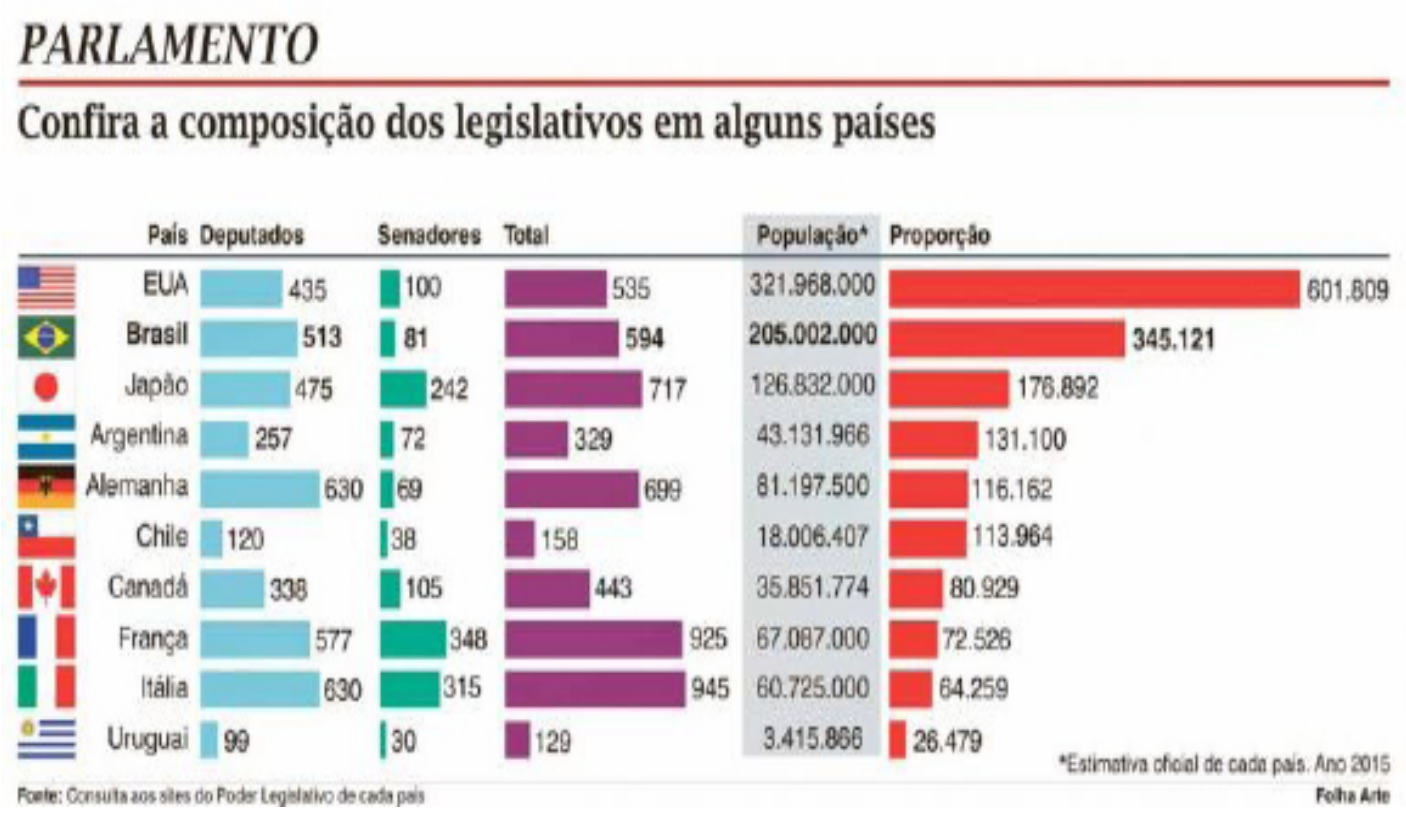
Trata-se de mais uma maneira pela qual o corpo docente pode contribuir para a formação de mais do que meros reprodutores de conceitos, sujeitos que podem aprender e transformar seus micro e macrocosmos, sendo conhecedores, intérpretes e formadores de informações.

Um aspecto ao qual deve ser dada suma importância é o contato com as fontes de pesquisa, que devem ser cuidadosamente selecionadas, checando-se (sempre que possível) sua veracidade, uma vez que as notícias falsas estão ganhando cada vez mais espaço e preocupando parte da população, profissionais de imprensa e instituições governamentais, seja por seu tamanho, poder e/ou abrangência, expondo, distorcendo ou causando danos que podem ser irreversíveis a reputações, obedecendo a fins políticos e/ou econômicos.

Atuando conjuntamente, estudantes e professores têm um grande poder em suas mãos, ainda que sejam desvalorizados e até mesmo se subestimem. Afinal de contas, os futuros cidadãos e, por conseguinte, eleitores, serão aqueles que estão nas salas de aula, formarão uma síntese contínua de suas visões de mundo, num amálgama composto por valores transmitidos pela família, amigos, escola e sociedade de sua época, e as expressarão por meio do sufrágio universal, pavimentando o caminho do município, estado e país. Resta-nos o papel de contribuintes.

SUGESTÕES DE IMAGENS QUE SERÃO MOSTRADAS AOS ALUNOS

Figura 1: Comparativo entre os parlamentos de alguns países e o do Brasil. Fonte: Folha de Londrina.



PARLAMENTO

Confira a composição dos legislativos em alguns países

País	Deputados	Senadores	Total	População*	Proporção
EUA	435	100	535	321.968.000	601.809
Brasil	513	81	594	205.002.000	345.121
Japão	475	242	717	126.832.000	176.892
Argentina	257	72	329	43.131.966	131.100
Alemanha	630	69	699	81.197.500	116.162
Chile	120	38	158	18.006.407	113.964
Canadá	338	105	443	35.851.774	80.929
França	577	348	925	67.087.000	72.526
Itália	630	315	945	60.725.000	64.259
Uruguai	99	30	129	3.415.866	26.479

*Estimativa oficial de cada país. Ano 2015

Fonte: Consulta aos sites do Poder Legislativo de cada país

Folha Arte

Figura 2: Esquema mostrando o senado federal, baseado na legislatura que tomou posse após as eleições de 2006. Fonte: Wikipédia.

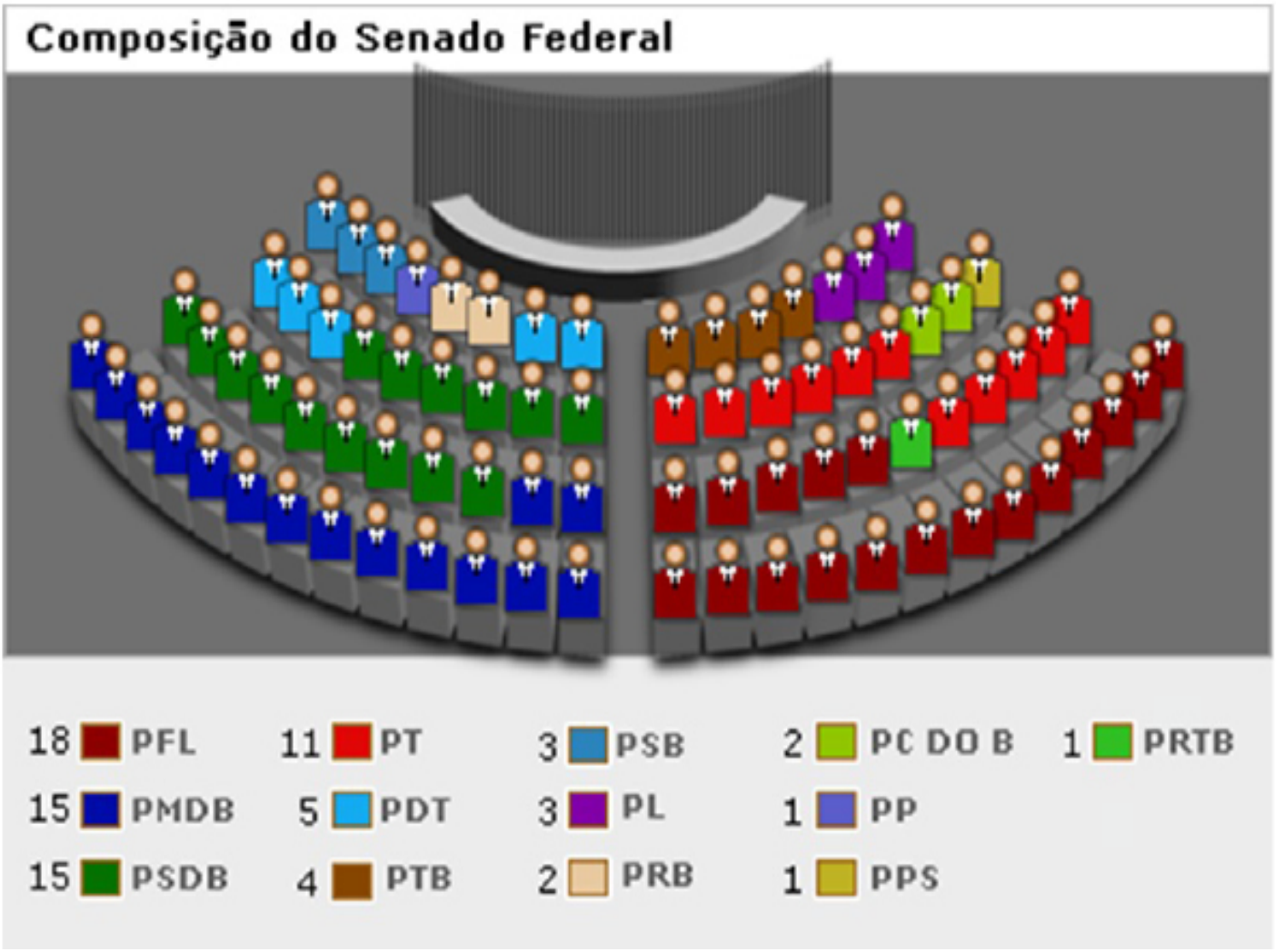


Figura 3: Esquema mostrando o
senado federal, baseado na legislatura que tomou posse após as eleições de 2014. Fonte: Wikipédia.

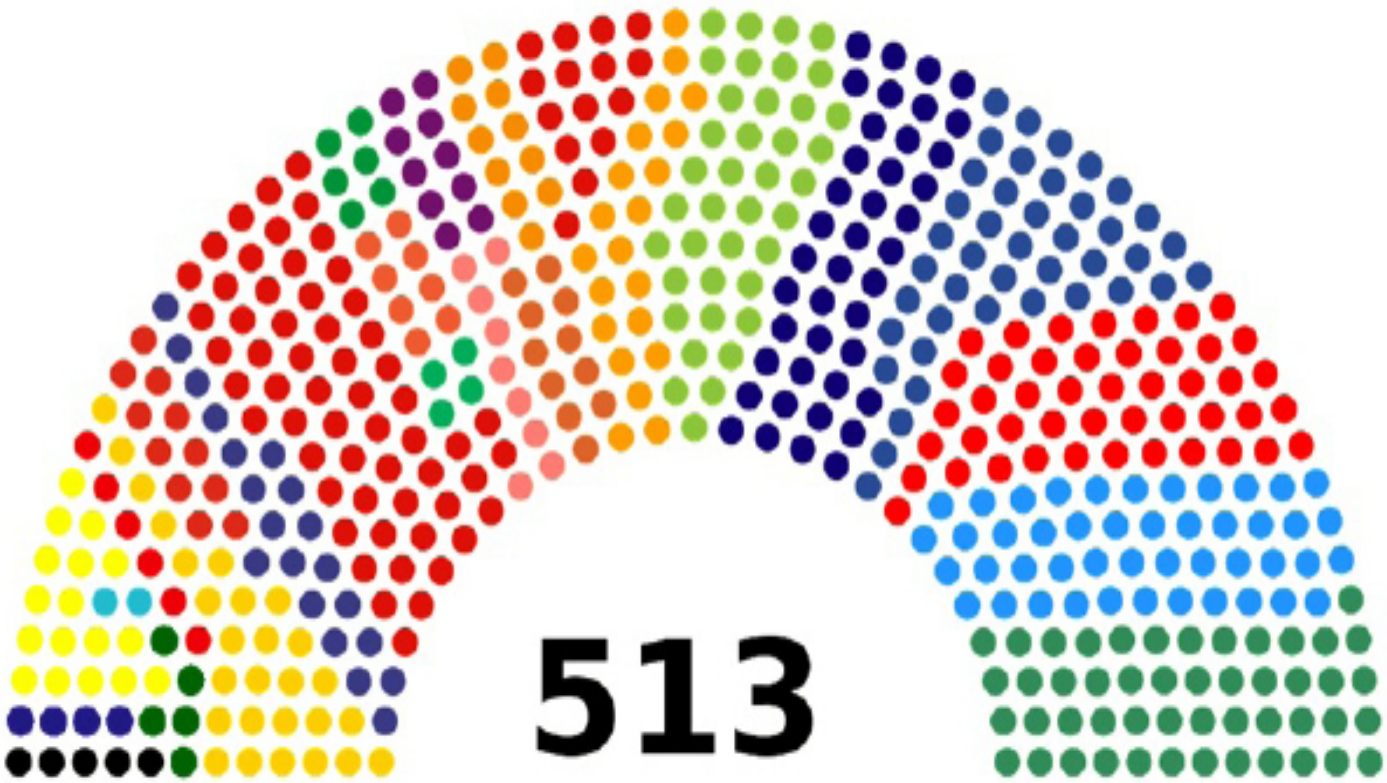


Figura 4: Edifício Matarazzo, sede da Prefeitura Municipal de São Paulo. Fonte: Wikipédia.



Figura 5: Sede da Câmara Municipal de São Paulo. Fonte: Wikipédia.



Figura 6: Palácio dos Bandeirantes, sede do Governo do Estado de São Paulo. Fonte: Governo do Estado de São Paulo.



Figura 7: Assembleia legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Fonte: Wikipédia.



Figura 8: Palácio do Planalto, sede do governo federal. Fonte: Wikipedia.



Figura 9: Congresso Nacional, em Brasília. Sede do Senado Federal e da Câmara dos Deputados. Fonte: Wikipédia.



Figura 10: Sede do Tribunal Superior Federal, em Brasília. Fonte: Wikipédia.





HENRIQUE JOSÉ DA SILVA

Graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (2007); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - nas EMEFs Professora Ana Maria Alves Benetti e Marina Vieira de Carvalho Mesquita, ambas da rede municipal de ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

Folha de Londrina. https://www.folhadelondrina.com.br/politica/numero-de-parlamentares-quantidade-x-qualidade-982552.html. Acesso em 10 Out. 2018.

LOPES JR., Oséas Pereira. A Criança e Sua Condição de Cidadania. Curso Normal Superior. Habilitação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Módulo 4.UNOPAR, Londrina. 2004.

Tribunal Superior Eleitoral. http://www.tse.jus.br/o-tse/escola-judiciaria-eleitoral/publicacoes/revistas-da-eje/artigos/revista-eletronica-eje-n.-6-ano-3/o-papel-dos-partidos-politicos-no-estado-democratico-brasileiro. Acesso em 04 out. 2018.

Wikipedia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Senado_Federal_do_Brasil. Acesso em 10 Out. 2018.

_____. https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A2mara_dos_Deputados_do_Brasil. Acesso em 10 Out. 2018.

_____.https://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_e_inistra%C3%A7%C3%A3o_p%C3%BAblica_do_munic%C3%ADpio_de_S%C3%A3o_Paulo. Acesso em 20 Out. 2018.

_____. https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A2mara_Municipal_de_S%C3%A3o_Paulo. Acesso em 20 Out.2018.

_____. http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/pontos-turisticos/palacio-dos-bandeirantes/. Acesso em 20 Out. 2018.

_____. https://pt.wikipedia.org/wiki/Assembleia_Legislativa_de_S%C3%A3o_Paulo. Acesso em 20 Out. 2018.
_____. https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pal%C3%A1cio_do_Planalto.jpg. Acesso em 20 Out. 2018.
_____. https://pt.wikipedia.org/wiki/Congresso_Nacional_do_Brasil. Acesso em 20 Out. 2018.
_____. https://pt.wikipedia.org/wiki/Tribunal_Superior_Eleitoral. Acesso em 20 Out. 2018.



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CORDEL NO ENSINO MÉDIO

RESUMO: A pesquisa aqui apresentada, baseada em autores como, Nogueira, Reche e Silva D, aponta conceitos que oferecem embasamento para a importância de ampliar o processo de ensino da literatura, oferecendo o Cordel como enriquecimento do currículo literário dentro do Ensino Médio. Durante a pesquisa foram abordados temas que enfatizam as vantagens de trabalhar o ensino do cordel para a formação do jovem, não apenas de forma literária, mas como formação da identidade brasileira, em virtude da cultura do aluno o qual esta obra carrega. Neste contexto foi apresentado o cordel desde sua inserção no Brasil, trazido pelos portugueses e em sua formação atual, até os benefícios a serem alcançados dentro da aprendizagem oral e escrita, assim como sua contribuição a formação da identidade do indivíduo e da nação em sua totalidade e incentivo literário, com sua história e cultura nordestina.

Palavras-chave: Cordel; Literatura; Identidade; Linguagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo, resgatar e valorizar a literatura brasileira mediante a inserção do ensino do cordel nas salas de aula. Valorizando a linguagem e escrita brasileira, contextualizando o ensino, tornando a literatura brasileira mais acessível e significativa para os adolescentes do Ensino Médio. Segundo Nogueira e Rech (2009, p. 3)

É de suma importância, não somente a leitura de materiais que se encontrem na sala de aula, é preciso ir mais longe, é preciso, como dizia Paulo Freire, uma leitura de mundo para que se possa compreender a própria realidade onde se está inserido.

Entendendo a importância de trabalhar os diferentes gêneros textuais na disciplina de literatura, estudar a estrutura do cordel é não apenas acrescentar mais um gênero literário no processo de ensino/aprendizagem, mas resgatar a cultura brasileira, assim como tornar o ensino da literatura mais atrativo, o qual os alunos possam se identificar e valorizar uma cultura que faz parte de sua formação como brasileiros. Para Silva D (2016, p.1)

[...]a Literatura de Cordel é de suma importância nesse resgate de nossas raízes culturais. Ela dá ênfase tanto à riqueza, quanto à expressividade da nossa cultura. Portanto, é uma maneira de despertar o senso crítico, econômico, político e histórico dessa manifestação popular.

Neste contexto, entende-se, como afirma Silva D. (2016) o trabalho com o cordel dentro do ensino de gênero literário, incentiva o aluno a conhecer sua cultura e a realidade do nosso país, já que o cordel não relata apenas ficção, mas também as histórias e realidade nordestina.

O CORDEL NO BRASIL

De acordo com Marcuschi (2008, p.155) apud Silva D (2016, p.7)

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O cordel é um gênero literário, típico do nordeste brasileiro. São textos poéticos ou em prosa, de baixo custo e linguagem simples, impressas em folhetos xilogravados. Levam este nome pela forma o qual são vendidos no Nordeste, geralmente em feiras, pregados a cordões.

Por ser característico de regiões sertanejas, geralmente carregam histórias do contexto nordestino, misturando realidade e ficção. Em sua maioria são utilizadas rimas, linguagem simplificada, popular com dialetos regionais e agraciada de humor, cultura local, crenças e lendas que caíram no gosto da população e hoje espalha-se pelo Brasil fazendo parte das belezas da cultura literária brasileira. Segundo Santos (2013 p.3)

A literatura se consolida entre os brasileiros como tradição documental desde o período colonial, quando homens eram enviados ao nosso país para escrever ofícios e relatórios de cordo com as exigências burocráticas,

proporcionando uma junção do imaginário com o mundo dos negócios. Dessa forma, literatura e documento, passam a ter a mesma importância ao realizarem descrições históricas e geográficas norteadas por um orgulho nacional, visto que a exploração do Brasil, as guerras de conquista por Portugal, a determinação bandeirante do português e de outros europeus a caminho da interiorização brasileira, fundamentaram os primeiros escritos de caráter literário em nosso país.

Percebe-se a partir da história o primeiro sinal de contato do Brasil com a literatura, utilizada para contar de forma poética nossos costumes e riquezas, aos olhos de quem nos conhecia e obtinha pela primeira vez acesso a uma cultura tão diferente, apresentando os primeiros registros de uma literatura que além de poética se mostra histórica, geográfica e política, oferecendo os primeiros passos para o que conhecemos hoje como cordel. Segundo Fonseca dos Santos (1999, online) apud Nogueira e Rech (2009, p.7)

A literatura de mascate, de cordel ou folhas volantes, esteve provavelmente presente no Brasil, como no resto da América Latina, desde os tempos coloniais: documentos comprovam o embarque regular de pliegos sueltos para as colônias espanholas. Contudo, o primeiro folheto brasileiro, encontrado por Orígenes Lessa, é datado de 1865 e foi publicado no Recife. Escrito sobre o modelo de testamentos de animais, tão apreciados pela literatura de cordel portuguesa, ele contém alusões a acontecimentos da vida pernambucana que comprovam sua escritura brasileira. A partir de 1893, a literatura de folhetos constitui, aos poucos, um conjunto complexo e independente do sistema literário institucionalizado com seus poetas e suas editoras que, até os anos 1960, pertencem frequentemente a poetas. Esta literatura tem suas próprias redes de comercialização (os mascates), sendo vendida nas feiras, nas estações ferroviárias e rodoviárias, e até nas ruas.

Silva D (2016, p.2) ainda afirma

No Brasil, a Literatura de Cordel chegou com os portugueses e permanece até a presente data no nordeste brasileiro e em outras regiões do país, tomando a forma de uma literatura confeccionada pelo povo e para o povo, com características próprias, possuindo seus próprios clássicos e mestres. Ela começa a traçar caminhos até se firmar na luta pela resistência e formação da identidade cultural do povo sertanejo e brasileiro.

Neste contexto, mesmo não havendo uma data especifica para a origem do cordel no Brasil, diversos são os relatos de sua chegada com os portugueses e de sua existência em colônias europeia. Posteriormente o cordel foi fazendo parte da cultura brasileira, agora tendo em sua composição, o dialeto e vivência do povo nordestino. Souza, Lima e Penha (2017, p.2), ainda afirmam que o cordel,

Posteriormente passou a ter influência das etnias existentes no Brasil, indígena e africana, com grande tradição na oralidade. Posteriormente, foi identificada com o cancioneiro nordestino que também fazia uso da tradição oral e expressava a sua poética nas emboladas, hoje conhecido como repente.

Muitas foram as previsões para o fim do cordel no Brasil, já que não seguia um padrão clássico aceito por muitos. Contudo

o cordel se manteve presente na cultura brasileira e nordestina, nos apresentado sua beleza e riqueza literária e cultural. Para Souza, Lima e Penha (2017, p.2), o cordel faz parte da tradição brasileira, já que mesmo com os avanços da tecnologia, os cordelistas continuam com suas composições e folhetos que retratam a vida rural nordestina, criando laços afetivos com a população, valorizando as raízes culturais brasileiras e trazendo discussões filosóficas e políticas. Além de promover o conhecimento da riqueza e diversidade linguística brasileira. Para Abreu e Marcia (2004, online) apud Nogueira e Rech (2009, p. 8)

A literatura de folhetos produzida no Nordeste brasileiro desde o final do século XIX coloca homens e mulheres pobres na posição de autores, leitores, editores e críticos de composições poéticas. Em geral, associam-se esses papéis a pessoas da elite — se não financeira, ao menos intelectual —, mas, no caso dos folhetos, gente com pouca ou nenhuma instrução formal envolve-se intensamente com o mundo das letras, seja produzindo e vendendo folhetos, seja compondo e analisando versos, seja lendo e ouvindo narrativas. O sucesso dos folhetos deve-se a um conjunto de fatores, entre os quais se destaca a forte relação com a oralidade mantida por essas composições.

Sendo assim, o cordel no Brasil, não representa apenas mais um gênero literário, mas uma representação literária da realidade brasileira, com vínculos afetivos e base para discussões políticas sobre a realidade e vida de um povo sofrido e lutador.

Dentro do contexto escolar, sobretudo no trabalho com jovens que compõe o ensino médio, a inserção do cordel torna-se uma forma de identificação para aqueles que vivenciam a cultura nordestina e reconhecimento na construção de uma identidade brasileira, assim como uma forma de conhecer a diversidade cultural brasileira para aqueles que nunca tiveram acesso à cultura de outras regionalidades.

É trazer a reflexão sobre sua cultura e realidade do Brasil, muitas vezes pobre, miserável e negligenciada que o cordel retrata. Construindo uma noção crítica sobre o seu povo e seu país, e qual sua função dentro desta realidade e mudança da mesma, mediante a uma construção política, histórica e geográfica desse cidadão.

O CORDEL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Segundo Fiorin (2009, p.115) "A identidade nacional é construída, dialogicamente, a partir de uma autodescrição da cultura". Sendo importante ressaltas quer não estamos falando apenas da formação individual da identidade do indivíduo em sua regionalidade, mas a formação da identidade deste cidadão como brasileiro em sua totalidade, identificando e conhecendo a amplitude e riqueza da variedade cultural brasileira, para valorização e construção de uma nação.

Como relatado, o cordel traz a história e vivencia do povo nordestino. Com prosas e poesias de linguagem simples e regional, de forma lúdica e despojada, encanta o leitor, levando-o para a realidade sertaneja brasileira.

Neste contexto cabe salientar importância

a de trabalhar dentro do contexto escolar, conteúdos contextualizados e que tenham significado na vida do aluno, pois para Aguiar (2001, p.96) apud Angelini, Castanho e Martins (2011, p.163), "a humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura". Segundo Barone (2007, p.115)

Por humanização, entende Cândido, o processo que permite desenvolver os traços essenciais do homem, como a inteligência, o desenvolvimento das emoções e do senso de beleza, o humor, a boa disposição para com o outro e a capacidade de perceber a complexidade do mundo. Reconhecendo que a função humanizadora da literatura deve-se à complexidade de sua natureza.

Entende-se assim, que para formação do ser humano é necessário acesso à cultura, sendo neste contexto, o cordel, parte da cultura do brasileiro. Pois como enfatiza Angelini, Castanho e Martins (2011, p.163).

Para compreender o sujeito, em consequência, o processo de aprendizagem, não basta observá-lo isoladamente, distanciado do todo em que está inserido: é na relação dialética entre o todo e as partes que o homem se constitui.

Além da formação cultural, trabalhar com textos que aproximem o aluno de sua identidade é dar significado ao aprendizado. Segundo Gouveia (2011, p.136), "Para Piaget, a significação advém da possibilidade de assimilação: algo é significativo porque pode ser assimilado, compreendido". Ou seja, quanto maior for a significação do que está sendo apresentado em sala de aula, para o aluno, melhor será sua compreensão. Para Silva D (2016, p.8)

[...]o Cordel como gênero do discurso contribui na formação do aluno possibilitando o domínio de outros conteúdos. O professor poderá mostrar as variantes regionais, o conceito de moralidade e de religiosidade do povo brasileiro, despertar nos alunos interesse pela criação de poemas, conduzi-los para que conheçam e compreendam como é retratada a realidade nesses poemas.

Para isso é importante compreender que não basta apenas apresentar o cordel em sala de aula, como mais um gênero literário, a proposta é tê-lo como mais um recurso, para construção e formação do aluno como indivíduo letrado e conscientes de suas raízes culturais, esmiuçando suas possibilidades e trabalhando de forma interdisciplinar, para que venha a acrescentar ao aluno contextos da geografia, história, arte, literatura e o que mais puder ser explorado para a formação desse aluno.

Segundo Silva P (2010, p.2)

[...]a aprendizagem não é uma simples transferência de conteúdos, tantas vezes advertido por Freire. A transferência de conteúdos é um processo mecânico que não ajuda na identificação do sentido da informação para os (as) estudantes. Não tendo sido problematizada não enseja novas descobertas dando sentido àquele conhecimento seja na vida escolar seja nas relações no cotidiano, ou na compreensão do que acontece ou aconteceu no lugar e no mundo. É nesse sentido que a contextualização do currículo é um procedimento importante no processo de ensino e de aprendizagem.

Ter o cordel como recurso, é possibilitar que a literatura apresente mais

que apenas palavras ou histórias, como a maioria dos jovens acreditam. É ter em mãos uma ferramenta para a construção de identidade brasileira, por meio da literatura, história, política e geografia, tornando ensino contextualizado e significativo.

Compreendendo a importância da inserção de recursos culturais brasileiros dentro do contexto escolar, para a formação de jovens com identidade própria salientada na construção cultura de sua nação e assim o orgulho por fazer parte e conhecer a mesma.

O CORDEL NA FORMAÇÃO ORAL E ESCRITA

O cordel, como já destacado, por apresentar uma linguagem simples e lúdica, torna a literatura acessível à população. Rica em cultura, retrata a vida e experiências do povo nordestino.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 71 apud Silva D, 2016, p.7), "Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, sobretudo, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura". Para Lima, Penha e Souza (2017, p.8)

Trabalhar com a diversidade de gêneros, colocará o aluno dentro de uma realidade comunicativa plural, considerando que a língua é viva e dinâmica e que a comunicação tanto oral quanto escrita se realiza através dos gêneros. Conscientes deste fato, os alunos poderão ter mais domínio sobre o que leem diariamente, a fim de atender nossos diversos objetivos.

Sendo assim, a formação do leitor não se faz apenas com leitura, mas com a relação que o leitor faz com a obra.

Nogueira e Rech (2009. p.10) afirmam

A versatilidade do Cordel permite aos professores que trabalhem a transversalidade em sala auxiliando no desenvolvimento das competências da leitura, independente do componente curricular que trabalhe, pois a literatura cordeliana aborda os mais diversos temas, fazendo-se um grande parceiro para a sala de aula, dependendo apenas de planejamento para facilitar a orientação do conhecimento que será repassado aos alunos. Estreitar os laços do Cordel na sala de aula implica em mostrar o vigor cultural do Cordel como ferramenta para didática na educação.

Para Lima, Penha e Souza (2017, p. 7), "O Cordel é um gênero bastante envolvente e não será difícil mobilizar os alunos nesse trabalho, não só no aspecto da realização da leitura, mas também com a finalidade de trabalhar a oralidade, a eloquência, tantas vezes esquecida pela escola".

Neste sentido Silva D. (2016) afirma sobre a oralidade, que mesmo o aluno entrando na escola já sabendo se comunicar, o ambiente escolar pode e deve ser um meio de aprimoramento desta habilidade, já que o cordel é um gênero que se configura na oralidade, tanto por ser de sua tradição a declamação de versos nas feiras em que estão à venda, ou por serem muitas vezes constituído primeiramente oralmente e posteriormente passado para texto em livretos, quanto por carregar dialetos e pronuncias regionais típicas do nordeste.

Para Nogueira e Rech (2009, p.9)

Rasgar as amarras do preconceito faz parte

da construção da educação, e é rompendo com o óbvio modelo de ensino de leitura que surge a "figura" da Literatura de Cordel na sala de aula como incentivo à leitura, em um mundo cada vez menor e alunos cercados de tecnologia, faz-se necessário lançar mão de artifícios para atrair a atenção dos alunos para a leitura, visando a necessidade de promover o desenvolvimento pelo prazer de ler, insitando-os a ter uma aproximação maior com os livros, usando o Cordel como ponto de partida para causar interesse pela busca de novos tipos literários.

Oferecendo ao aluno, diversidade no processo de construção da oralidade. Segundo Porto (2009, p.22) apud Silva D (2016, p.5)

[...] no processo de ensino-aprendizagem da língua, o professor deve promover situações que incentivem os alunos a falar, a expor e debater suas ideias, percebendo, nos diferentes discursos, diferentes intenções. Deve promover ainda atividades que possibilitem ao aluno tornar-se um falante cada vez mais ativo e competente. [...] o professor deve planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade[...]

Segundo Silva D. (2016), o cordel pode ser um facilitador da oralidade, que normalmente é a maior dificuldade para alunos e professores, já que em razão a sua modalidade e ritmo e aproximação da poesia popular, oferecido pela linguagem simples em rimas, promove a desinibição e desenvoltura para o aprendizado, além de promover a relação do aluno com o gênero, já que apresenta uma literatura mais cotidiana e realista para o aluno, diferente das obras tradicionais o qual estão acostumados a trabalhar. Para Lima, Penha e Souza (2017, p.8)

Logo, a leitura oral se faz necessária na sala de aula para que os alunos tenham contanto com os mais diversos textos literários e não apenas como informação sobre a literatura e seus períodos, mas sobre textos de literatura popular, que contribua assim para tornar o aluno um leitor reflexivo a partir da experiência com as mais variadas maneiras que o homem usa para narrar seus sentimentos e seus conflitos sociais

Para Nogueira e Rech (2009, p.7) "Diante dos desafios didáticos pedagógicos, busca-se textos de fácil compreensão, para despertar nos alunos o gosto pela leitura. Neste mesmo intuito espera-se que os alunos ao terem contato com essa leitura sintam entusiasmo e busquem outras literaturas", levando a confiança em escrever, ler e declamar, tornando a literatura acessível e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo do tema, pude perceber o quanto a inserção do cordel no processo escolar pode contribuir para a formação dos jovens do ensino médio.

É comum ouvirmos reclamações de professores e pais quanto a falta de interesse dos jovens para a leitura e escrita, estando mergulhados nas novas tecnologias. Mostrando-se apáticos a novas experiências e até mesmo a realidade de sua cultura, uma vez que normalmente seguem as culturas e tendências norte-americanas.

Neste contexto, é importante oferecer no ambiente escolar um gênero literário que aproxime esses jovens a sua

cultura compreendendo os costumes e necessidades de um povo o qual fazem parte.

O Cordel, como um gênero literário que traz por meio de uma linguagem acessível e rítmica, a realidade nordestina, fazendo com que esses jovens se apropriem de sua cultura.

Esta linguagem rítmica e simplificada, ainda facilita a contextualização do ensino, oferecendo ao professor um recurso rico em possibilidades, já que pode trabalhar não apenas a estrutura textual, mas a regionalidade, costumes, dialetos, pronuncia, entre outros temas que tornarão o ensino mais significativo e atrativo.

Permite o trabalho interdisciplinar por representar em um único gênero as a possibilidade de trabalhar questões geográficas dentro da regionalidade destacada pelo cordel, assim como políticas públicas nas possiblidades que os próprios alunos podem representar no estudo de melhorias para o povo relatado nesta literatura. São possibilitados ainda a oportunidade de estudo histórico sobre a origem do gênero e dos contextos apresentados nas histórias desta narrativa, assim como a riqueza destacada nos dialetos locais tão característico dessa literatura e as lendas e crenças de um povo. Para Fiorin (2009, p.117)

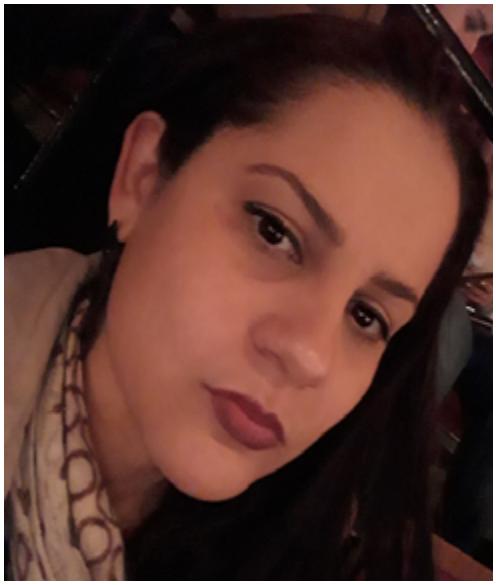
A nação é vista como uma comunidade de destino, acima das classes, acima das regiões, acima das raças. Para isso, é preciso adquirir uma consciência de unidade, a identidade, e, ao mesmo tempo, é necessário ter consciência da diferença em relação aos outros, a alteridade.

Ou seja, independente da região em que esse aluno está inserido, conhecer a amplitude da cultura de seu país, assim como suas necessidades e costumes, é não apenas formar a identidade do cidadão, mas construir uma identidade brasileira, contribuindo para a construção de uma nação.

Contextualizando o ensino, para uma realidade brasileira, torna-se a relação do ensino aprendizagem, mais significativo ao educando que por sua vez desperta maior interesse naquilo que aprende, compreendendo este ensino em sua vivência.

Neste sentido, a literatura deixa de ser apenas mais uma matéria escolar, longe da realidade do aluno, para se tornar parte efetiva e afetiva do processo de aprendizado. Oferecendo o desenvolvimento da identidade, leitura, escrita, oralidade, reconhecimento de cultura e formação de cidadãos pensantes e atuantes em sua sociedade.

Valorizando a cultura e literatura brasileira, enriquecendo as possibilidades e recursos de ensino tanto para o aluno quanto para o professor.



INDIARA DE CASTRO PIACENTE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007); Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Braz Cubas (2018); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Mackenzie (2014); Professora de Educação Infantil na EMEI Lucas Nogueira Garcez.

REFERÊNCIAS

ANGELINI, Rossana Aparecida Vieira Maia, CASTANHO, Marisa Irene Siqueira, MARTINS, Lilian Cassia Bacich; Psicologia Sócio histórica e Psicopedagogia: Psicopedagogia Teorias da Aprendizagem. Organização: Leda M.C. Barone; Lilian C.B. Martins; Marisa I.S. Castanho. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 163.

BARONE, Leda Maria Codeço; Leitura e Construção da Identidade; Rev. Psicopedagogia 2007; 24(74), p.110-116; São Paulo

FIORIN, José Luiz; A Construção da Identidade Nacional Brasileira; BAKHTINIANA, 1o sem. 2009, v. 1, n. 1, p. 115-126, São Paulo.

GOUVEIA, Denise da Cruz, A Epistemologia Genética de Piaget e a Psicopedagogia: Psicopedagogia Teorias da Aprendizagem. Organização: Leda M.C. Barone; Lilian C.B. Martins; Marisa I.S.Castanho. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 136.

LIMA, Célia Maria de Moraes, PENHA, Gisela Maria de Lima Braga. SOUZA, Maria da Dores Melo de; A Literatura de Cordel e Suas Contribuições para o Ensino da Leitura em Sala de Aula; Revista Tropos, ISSN: 2358-212X, volume 6, número 2, edição de dezembro de 2017, p.2-8.

NOGUEIRA, Ângela Maciel. RECH, Maria Isabel; ORIGEM E CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA DE CORDEL; Disponível em: <http://

livros01.livrosgratis.com.br/ea00709a.pdf>, acesso em: 03 de outubro de 2018.

SANTOS, Alessandra Rufino; A Importância da Literatura como Fonte de Pesquisa na Construção do Pensamento Social Brasileiro; Ver. URFF, 2013; p. 1-10; Roraima.

SILVA, Adelaide Pereira de; O Conceito de Educação Contextualizada na Perspectiva do Pensamento Complexo - Um Começo de Conversa. Texto apresentado como apoio ao Curso de Espacialização Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA — Campus de Sumé (UFCG) nos dias 4 e 5 de junho de 2010. p. 2.

SILVA, Verônica Diniz da; A Literatura de Cordel e Suas Contribuições para o Ensino Desse Gênero na Sala de Aula; UFAC, 2016, p.1-7, Acre.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO: O presente artigo, vem destacar alguns itens resultantes da pesquisa bibliográfica, sobre as Dificuldades de Aprendizagem, seu histórico e discutir a perspectiva de Psicólogos, Psicopedagogos e educadores acerca de problemas como Distúrbio de Déficit de atenção, Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Discalculia e outros. Sendo assim, esta investigação tem como objetivo principal identificar procedimentos pedagógicos atuais relacionados à alfabetização que visem a superação das dificuldades de aprendizagem nesta etapa de ensino. Apresenta maneiras para reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, na qual se faz necessário primeiramente entender o que é aprendizagem e quais fatores que nela interferem. De certo, as dificuldades de aprendizagem observadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem estar relacionadas ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças. Nesse sentido, é importante a análise das dificuldades e dos fatores que contribuem para o insucesso escolar, observando-se o trabalho do professor alfabetizador com alunos.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Dificuldade.

INTRODUÇÃO

Aprendizagem é fenômeno do dia a dia, que ocorre desde o início da vida. Aprendizagem é tema central na atividade do professor. Pode-se dizer que o trabalho do professor se resume na questão de aprendizagem.

Reserva-se o termo aprendizagem aquelas mudanças provenientes de algum tipo de treinamento, como o que ocorre nas aprendizagens escolares. Treinamento supõe repetições, exercícios e práticas. Uma situação que propicia a aprendizagem é quando, embora o sujeito não vivencie propriamente a experiência, observa alguém a vivenciá-la. Quanta coisa a criança aprende do adulto somente por observá-lo atentamente.

Não é qualquer mudança comportamental, no entanto, que será considerada aprendizagem. É importante excluir alguns casos como: as mudanças decorrentes da maturação, as mudanças passageiras e motivacionais, etc.

Pode-se definir aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, no treino, experiência, observação. Pode-se dizer que houve aprendizagem quando, por exemplo, se uma pessoa passou por um treinamento ou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e depois disso mostra-se de alguma forma modificada, podendo demonstrar essa modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantendo essa mudança por um período relativamente longo.

Aprendizagem é um processo pessoal, ou seja, depende do envolvimento de cada um de seu esforço e de sua capacidade, de forma gradual, e cada um dentro do seu próprio ritmo.

Segundo alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação é feita pela alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas com técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

Desse modo, o desenvolvimento ocorre como uma equilibração progressiva, permitindo que experiências externas sejam incorporadas pelo indivíduo, tendo em vista que o desenvolvimento é um processo de contínua construção da compreensão de uma realidade. De acordo com Dessen e

Guedea (2005, p.37), o desenvolvimento e o desempenho do indivíduo ocorrem de modo integrado, mesclando recursos de maturação, experiência e cultura na ontogenia. Dessa forma, é no processo de interação da pessoa com o meio que acontece o desenvolvimento dinâmico e contínuo. Assim sendo, o processo de interação engloba as relações do indivíduo com outras pessoas, com o ambiente que o cerca, com os grupos com os quais se relaciona, e com aspectos culturais - que se constituem de significados previamente estabelecidos e compartilhados.

Alguns autores afirmam que aprendizagem é um processo cumulativo, em que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido. Outros autores consideram que cada nova aprendizagem modifica o quadro anterior, fazendo com que o indivíduo se reestruture, dando-os nova perspectiva.

Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo.

A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região especifica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é uma resultante de complexas operações neurofisiológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, etc.

Enfim, criar e promover uma disposição favorável para realizar uma aprendizagem que seja a mais significativa possível. E possibilitar a modificação das disposições iniciais desfavoráveis.

O ensino precisa ajudar a estabelecer tantos vínculos substanciais e não arbitrários entre os novos conceitos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.

O papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos, sabendo que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel.

A função da escola em nossa sociedade é prover o ensino de qualidade para todos os estudantes indistintamente.

É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja qual a modalidade for, trabalhe sob definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver e sob qual intencionalidade existir.

A CRIANÇA E O MOVIMENTO

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, o qual, o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999, p.98) Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em

função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Por ser uma ciência ainda em busca de bases mais sólidas, o psicomotricista ainda não tem todos os seus papéis definidos. Sabemos que ele pode atuar em conjunto com outras especificidades, mas também se percebe sua atuação clínica e institucional. Já é possível compreender que psicomotricista é o profissional da área de saúde e educação que pesquisa, ajuda, previne e cuida do homem na aquisição, no desenvolvimento e nos distúrbios da integração soma psíquica.

Nos primeiros anos de vida da criança, o aprendizado é muito importante para o seu desenvolvimento ao longo da vida. Para isso, a Educação Infantil tem seu papel fundamental utilizando métodos que possam de certa forma facilitar a absorção de todo o conteúdo ensinado. O lúdico é um dos primeiros métodos utilizados para o desenvolvimento da criança, pois brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, da interação e experiências de regras perante a sociedade. O brinquedo é um item essencial e dinâmico que possibilita o surgimento de comportamentos espontâneos, é um transporte para o desenvolvimento e crescimento, leva-se a criança a descobrir seus sentimentos e sua forma de agir e reagir.

Outra etapa a se cumprir na Educação Infantil é a alfabetização que surgiu de uma necessidade de comunicação no dia a dia da humanidade, ensina o aluno a decifrar símbolos formando palavras, ou seja, uma pessoa alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita. Já o letramento, que acompanha esse método indispensável, é levado para o lado cultural, a qual ensina a criança a se desenvolver lendo, tendo prazer em fazer leituras de livros, notícias e ter ideias próprias como um uso social para a escrita e leitura.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961, p.47) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins de infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998, p.98) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988, p.44) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008, p.56) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei

nº8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996, p.98) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Em Brasil (1998, p.54) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009, p.12) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009, p.20) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

Crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas portadoras de necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas; pessoas que apresentam distúrbios sensoriais, perceptivos, motores e relacionais em consequência de lesões neurológicas; família e pessoas da terceira idade.

Em que mercado de trabalho o psicomotricista atua? Creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, consultórios, clínicas geriátricas, postos de saúde, hospitais e empresas.

A razão dos insucessos de muitas experiências educacionais pode estar na dificuldade de a escola construir ambientes educativos com as características peculiares de seu corpo docente, com as estruturas apresentadas por suas localidades e com os recortes de cada método ou teoria de ensino em prol de sua escola. É urgente que profissionais de educação descubram a importância e as diferenças entre espaços de educação formal e ambientes educativos (formais e informais). Tem-se difundido enormemente a ideia de que os recursos e os insumos precisam chegar cada vez mais e, em grandes quantidades, à escola. Isto é importante. No entanto, é importante lembrar que recursos físicos não se educam sozinhos. Por trás dos recursos, por trás dos materiais, é preciso ter um grande profissional. Profissional este capaz de usá-los, de explorá-los e de interferir nas práticas diárias, fazendo uso destes recursos todos, sempre

pensando e buscando o desenvolvimento global das crianças. (SANTIN, 1987, p. 35).

É muito preocupante o que temos visto em relação a este comportamento. Para piorar esta situação, a Psicomotricidade necessita de um mínimo de objetos para que as intervenções possam ser desencadeadas. Isto por si só já causa uma reflexão primária naquele professor que necessita desenvolver os trabalhos psicomotores nos espaços de educação infantil e nas séries iniciais. Para ele, se não houver materiais, se não houver recursos, não poderá haver trabalho psicomotor, e isso não é verdade. Um bom trabalho de Psicomotricidade na escola básica precisa de uma junção de fatores: concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços.

A - Concepção: todo e qualquer trabalho precisa primeiramente ser planejado. O não planejamento do trabalho leva o executor a sérios problemas de condução, de direcionamento das práticas e de perda do foco. Se não houver objetivos claros, se não houver uma linha de pensamento para seguir, o professor poderá começar a pegar tudo que aparece e assim acabar perdendo efetivamente a direção e os objetivos que deveriam ser propostos. O resultado disso é quase sempre caótico: o professor não consegue avaliar se o trabalho que ele executou foi bom ou não, se as ações que ele desencadeou valeram ou não a pena e se deve ou não uma prática ou outra. Toda esta problemática surge e acaba levando fatalmente o professor ao desânimo.

Afinal, como ele não percebe nenhuma modificação de comportamento, sobra-lhe somente desqualificar a teoria e a técnica que advêm dali. Outro problema considerável neste caso é a busca exagerada do professor por técnicas. Técnicas sozinhas não transformam. Além disso, as técnicas usadas mecanicamente acabam por se esgotar e, neste caso, o professor volta desesperado à fonte querendo mais uma novidade. Esta prática vira um saco sem fundo. Todos os dias, o professor quer uma ideia inovadora, uma técnica diferente, mas sua concepção não foi transformada, tampouco constituída. (SANTIN, 1987, p. 45).

Qualquer que seja o movimento realizado pelas crianças, eles acontecem em um espaço específico, com pessoas específicas e de um jeito também específico. Desta maneira, jamais podemos deixar toda esta riqueza de lado. O aluno precisa encontrar o outro aluno nas relações diárias. É este encontro que possibilitará a socialização e a humanização das relações. Para isto acontecer e para que o aluno possa viver os problemas e as conquistas destes atos, é imprescindível que o comportamento do professor seja de um observador/interventor, nunca de um bedel, que polícia e castiga. O observador chama a atenção, provoca a intervenção e continua a observação. Se houver necessidade de repreensão, ela se dará naquele contexto, com as especificidades daquele clima e, portanto, será sempre melhor absorvida por todos. O comportamento é o combustível que move as relações diárias de um professor que quer construir coletividade na multiplicidade dos seres com as diferenças de cada um.

B - Comportamento: o comportamento

de um professor que quer trabalhar com Psicomotricidade é sempre de um observador, afinal, é nas atividades diárias que este profissional vai introduzindo práticas com objetivos psicomotores. Não se podem dissociar as execuções. Motricidade deve estar ao lado de afetividade. São estes dois aspectos que se juntam para formar uma concepção maior que chamamos de trabalho psicomotor. Portanto, o comportamento é uma atitude de o professor não.

C - Compromisso: o compromisso é sempre muito questionável. Alguns acham que ele trabalhado demais vira opressão, uma maneira de forçar o trabalho acima daquilo que se considera adequado. No entanto, dada as atuais situações da escola infantil e da escola primária, precisamos relembrar que, até bem pouco tempo, escassas eram as atitudes verdadeiramente brasileiras aplicadas nos ambientes educativos.

Como educadores olhamos o brincar como uma possibilidade de intervenção que auxilia de forma significativa no desenvolvimento da criança, e em especial, das que se encontram na mais tenra idade. Muitas vezes, o que para a criança é um simples ato de brincar, para nós é muito mais, é um momento de aprender, de experimentar, vivenciar e desenvolver.

Quando a criança brinca, ela desenvolve os domínios cognitivo, afetivo e motor. Além de ser um momento repleto de processos e situações que privilegiam o desenvolvimento de ações internas e externas para ela. Outro fato de destaque refere-se à questão de que, por meio do brincar, a criança aprende a conviver em grupo (relações sociais), a respeitar regras, a aceitar o outro e a suas próprias limitações (emoção e afeto).

Ao brincar a criança estabelece a relação corpo e movimento, sendo traduzidos e expressos, por meio da gestualidade, e essa, por sua vez, refere-se à representação, o entendimento e percepção de mundo que a criança tem.

APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, visto que desde o primeiro ano de vida ela já está exposta a elementos da cultura e a presença do outro, que se torna o mediador dessa cultura. Assim define-se o papel importante da brincadeira na idade pré-escolar.

De acordo com Vygotsky (1989), o professor, portanto, em uma abordagem histórico-cultural, tem a função de mediador, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno, fazendo a mediação entre os conhecimentos espontâneos trazidos de sua realidade sociocultural e os conhecimentos científicos da própria escola. Agindo assim estará provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança Piaget (1998, p. 23) afirma que este provém de uma “equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Cada estágio de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a consequência da evolução mental caracteriza

uma equilibração sempre completa.

Entende-se que é importante uma educação que considere a criança não apenas como um aluno, mas também como uma criança que, no presente, tem potencialidades a serem desenvolvidas, com desejos e aspirações e, que alguns momentos pode apresentar problemas e por isso precisam de ajuda para serem superados. Para isso faz-se importante uma pedagogia que contemple a diversidade entre os estudantes e não um único modelo de criança, enfatizando a infância como uma fase importante da vida e oferecendo meios para que os pequenos cresçam sendo reconhecidos como cidadãos.

Como descreve Pedro Demo (2006, p.44), o professor é o profissional da aprendizagem, peça absolutamente chave de uma sociedade intensiva do conhecimento, figura crucial dos processos formativos que implicam formação do caráter, da personalidade das pessoas. Professores de educação infantil e das séries iniciais, por exemplo, participam ativamente da vida das crianças. Em muitos casos passam mais tempo com elas do que com seus pais, oferecendo-lhes, para além da aprendizagem, a segurança e o afeto que muitas não encontram em casa.

Na realidade, essa fase representa o início da educação formal das crianças. O que diferencia essa educação formal da educação familiar, e também da educação que se dava em instituições, antes das novas concepções de educação infantil é que na educação infantil se formaliza a educação da criança. E uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza, e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólicas e também no mundo da escrita.

Estudos recentes sobre a aprendizagem ainda sustentam complexidade na definição do termo “estratégias de aprendizagem”. No entanto, González (2007, p.89), define as estratégias de aprendizagem como um conjunto de processos que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou utilização da informação. Segundo Dansereau, as estratégias podem ser de dois tipos: primárias e de apoio. A primeira prioriza o trabalho sobre o material de texto (compreensão e memória). A segunda sustenta o estado mental adequado para a aprendizagem.

É perceptível em todos os processos o envolvimento das diferentes classes com o desempenho e resposta do aluno aos conteúdos ou componentes. Incluindo o componente cognitivo, pode-se dizer que o sujeito está para o conteúdo, bem como o conteúdo está para o sujeito, pois o professor é responsável por orientar adequadamente o aluno nos processos aquisitivos de linguagem, operações e compreensões das abordagens. Tais processos também referem aos alunos de caráter excepcional, como cita o autor. Para a aplicação consciente dos processos no ensino, é preciso avaliar corretamente os alunos, bem como o perfil da turma de acordo com a faixa etária, a condição física e mental e os componentes sociais e culturais que envolvem a vida dos mesmos.

As raízes psicomotoras também complementam os processos aquisitivos de

aprendizagem. Fonseca (2008, p.78), aponta para a experiência motora como facilitadora dos processos intrínsecos de construção mental do sujeito. A criança é capaz de manipular nas sensações o contato com letras e números, é capaz de construir imagens, esquemas e formas de pensamento baseado na incorporalização dos dados sensoriais e na antecipação de dados motores. Assimilando letras e números em seu próprio corpo e na sua motricidade (imagem do corpo), a criança esboça aspectos gnósicos e reflexivos que darão origem à aprendizagem da leitura, da escrita e de cálculos.

Resumidamente, é possível conceber uma aprendizagem baseada nas relações de troca entre aluno e professor, bem como da interatividade entre aluno e ambiente como facilitador de aprendizagem.

A educação infantil consiste no desenvolvimento de um trabalho na formação de crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas para viver numa sociedade democrática, multidiversificada e em constante mudança. Na escola consideramos desafiador conseguir adaptar uma prática pedagógica que atenda essas necessidades. Então, diversificam-se as atividades visando proporcionar um trabalho mais adequado possível. São trabalhadas atividades como: hora do conto, da música, do jogo, brincadeira, pintura e hora do aprender, entre outras.

Na educação infantil a criança está ávida e aberta às novas experiências e descobertas. Seus erros são considerados tentativas e é mediante essas tentativas que a aprendizagem acontece. Tentar várias vezes faz parte de sua aprendizagem. A criança arrisca, persiste, esforça-se, sem a crítica e a vergonha que mais tarde inibe e desestimula as suas ações. E essa abertura natural para a exploração é a chave para propiciar uma educação transformadora.

As dificuldades de aprendizagem são um assunto vivenciado diariamente por educadores na sala de aula. Dificuldade de aprendizagem é um tema que desperta a atenção para a existência de crianças que frequentam a escola e apresentam dificuldades de aprendizagem. Por muitos anos, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticas e maltratadas. A dificuldade de aprendizagem é uma das maiores preocupações dos educadores, pois na maioria das vezes não encontram solução para tais problemas.

Acredita-se que as crianças com problemas de aprendizagem constituem um desafio em matéria de diagnóstico e educação. No entanto, não é raro encontrar educadores, que consideram, à priori, alguns alunos preguiçosos ou desinteressados. Essa atitude não só rotula o aluno, como também esconde a pratica docente do professor, que atribui ao aluno certos adjetivos por falta de conhecimento sobre o assunto em questão. Muitos desses educadores desconhecem, por completo, que essas mesmas crianças podem apresentam algum problema de aprendizagem, de ordem orgânica, social, psicológica ou outra. É imprescindível ao professor conhecer os problemas mais comuns no processo de ensino-aprendizagem, antes de rotular seus alunos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA

Segundo o Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem (EUA, 1997), dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período na vida.

A dificuldade de aprendizagem decorre de fatores intrínsecos e ambientais de construção do sujeito, bem como da desestabilização em virtude da adaptação ao que é novo. Perraudeau (2009, p.89) analisa a aprendizagem sob o ponto de vista do construtivismo social, que compreende o aprender como uma fonte de dificuldades, pois apropriar-se do novo revela indicadores de erro em trabalhos orais, escritos ou motores

Atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do sistema escolar, por portarem deficiências físicas ou cognitivas; porém, um grande número de alunos (crianças e adolescentes), que ao longo do tempo apresentaram dificuldades de aprendizagem e que estavam fadados ao fracasso escolar pôde frequentar as escolas e eram rotulados em geral, como alunos difíceis.

Os alunos difíceis que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas que não tinha origens em quadros neurológicos, numa linguagem psicanalítica, não estruturam uma psicose ou neurose grave, que não podiam ser considerados portadores de deficiência mental, oscilavam na conduta e no humor e até dificuldades nos processos simbólicos, que dificultam a organização do pensamento, que consequentemente interferem na alfabetização e no aprendizado dos processos lógico-matemáticos, demonstram potencial cognitivo, podendo ser resgatados na sua aprendizagem.

É verdade que, para a maioria das crianças, aprender pode ser um desafio. Mas isso, em geral, não indica deficiência de aprendizagem. Isto indica apenas que toda criança tem seus pontos fracos e fortes na questão da aprendizagem. Alguns tem grande capacidade de ouvir, assimilam muitas informações simplesmente ouvindo. Outras têm mais facilidade com o visual, aprendem melhor lendo. Na escola, porém, todos os alunos são misturados numa sala de aula e espera-se que todos aprendem independentemente do método de ensino utilizado. Assim é inevitável que alguns tenham problemas de aprendizagem (SCOZ, 1994, p. 63).

As dificuldades de aprendizagem na escola, podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender. O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os

seus alunos com as atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos.

De acordo com Santos et al (2005, p. 32), os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica. O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, números de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o mais amplo em que vive o indivíduo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.

Na perspectiva de estudo das grandes dificuldades, Perraudeau (2009, p. 21) aponta para o aluno com dificuldade como aquele que não construiu ou que construiu mal as operações, as estruturas lógicas ou as abstrações que constituem seu pensamento. Assim, quando não há acompanhamento ou intervenção pedagógica, o aluno corre o risco de fixar a dificuldade, transformando-a em um problema complexo de difícil solução.

DISTÚRBIOS DA LEITURA E DA ESCRITA

A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive. Cabe a escola desenvolver a linguagem oral que o aluno traz, na atividade pedagógica, que deve garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Memória → a criança apresenta dificuldade auditiva e visual de reter informações. Ela pode ser incapaz de recordar os sons das letras, de juntar os sons para formar as palavras ou ainda memorizar sequências, não conseguindo lembrar a ordem das letras ou os sons dentro das palavras.

Orientação espaço-temporal → a criança não é capaz de reconhecer direita e esquerda, não compreender as ordens que envolvem o uso dessas palavras e fica confusa nas aulas de educação física, por não entender as regras dos jogos. Quanto ao tempo, mostra-se incapaz para conhecer as horas, os dias da semana, etc.

Esquema corporal → geralmente crianças com distúrbios de leitura tem um conhecimento deficiente de seu esquema corporal. Apresentam dificuldade para identificar as partes do corpo e não revelam boa organização da postura corporal no espaço em que vivem.

Motricidade → algumas crianças tem distúrbios secundários de coordenação motora e fina, o que atrapalha seu equilíbrio e sua destreza manual. Elas caem com facilidade, são desajustadas, não conseguem andar de bicicleta ou mesmo manipular peças pequenas de material pedagógico.

Soletração → existem crianças

que são incapazes de visualizar e reorganizar auditivamente as letras, ou seja, tem dificuldade de soletrar.

A leitura oral abrange tanto visão quanto a audição da criança, pois ela precisa perceber as informações que seu cérebro passará. Se um desses canais estiver recebendo a informação de maneira distorcida, a criança apresentará distúrbios na leitura devido a dificuldades de percepção visual ou auditiva (CAPELLINI & SALGADO, 2003, p. 47).

Existem dois tipos de problemas ligados a discriminação visual: a criança pode apresentar um problema de visão ou uma incapacidade para diferenciar, interpretar ou recordar palavras, devido a uma disfunção do sistema nervoso central. Caso ela não se enquadre em nenhum dos casos, poderá apresentar dificuldades de discriminação visual no início da alfabetização, por falta de estimulo dessa habilidade na época pré-escolar.

Envolve os problemas auditivos relacionados com as dificuldades em discriminar os sons, sobretudo aqueles que são muitos próximos uns dos outros e que, por terem os pontos de articulação quase iguais, levam a criança a confundir os fonemas como em faca com vaca.

Compreender o que se lê quer dizer perceber integralmente o significado do que está escrito ou do que está sendo falado.

As dificuldades de compreensão da leitura são ocasionadas por problemas relacionados à velocidades, pois a leitura silabada impedem a retenção do texto, mais que a leitura fluente. Deficiência de vocabulário oral e verbal, o que impede uma perfeita compreensão, visto que o leitor não consegue ter uma visão global do texto lido.

A dislexia é um transtorno da linguagem que se manifesta geralmente em crianças com nível de inteligência normal, mas que apresentam dificuldades para ler, escrever, reconhecer e compreender palavras impressas. Capellini (2001, p. 89) nos define a dislexia como um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ ou escrita.

A dislexia é um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete em maior ou menor grau a compreensão da leitura. Há um considerável atraso (aproximadamente 2 anos) nas habilidades de escrita ortográfica e produção textual, condicionando o diagnóstico para o fim da segunda série ou início da terceira; Persiste por toda a vida, mas com o tratamento pode haver atenuações; está presente desde o início da escolaridade.

É um distúrbio com evidências genéticas que surge por estar associado a diferenças funcionais no hemisfério esquerdo; É diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal, que não apresentam problemas de visão e audição e que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves. Está presente mesmo quando a escolarização e a metodologia de ensino são adequados, quando não há troca de escola e número excessivo de faltas;.

Supõe, como déficit primário, inabilidade no processamento fonológico e da memória.

O comprometimento da linguagem é específico do processamento fonológico que inibe a aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacentes ao reconhecimento fluente das palavras e também limita a capacidade de armazenar informações verbais na memória de curto prazo; O tratamento é lento e laborioso com habilidades nucleares envolvidas na leitura; Necessita de uma equipe multidisciplinar para seu diagnóstico e tratamento, bem como um trabalho de apoio com a família e escola.

Para Bossa (2000, p.77) há três tipos de dislexia que pressupõem alterações nas duas vias que possibilitam o reconhecimento de uma palavra escrita: a via léxica (quando há uma conexão direta entre a forma visual da palavra, a pronúncia e o significado na memória lexical - palavras conhecidas) e a via fonológica (processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão letra-som-palavras desconhecidas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi refletir sobre o papel da pedagogia preventiva nas dificuldades de aprendizagem escolar durante a alfabetização, devido a desatenção que tem sofrido o ensino da leitura e da escrita, e o baixo rendimento escolar das primeiras séries do ensino fundamental. Também, a importância do trabalho preventivo que se baseia na observação e análise profunda de uma situação concreta, no sentido de detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem.

Ao longo da trajetória como acadêmica e como educadora observei nas experiências vivenciadas que uma das causas que mais provocam angústia nos educadores são as dificuldades de aprendizagem. Vi diariamente professores desistirem de seus alunos ou sofrerem junto com eles por não poder desencadear a aprendizagem.

Ninguém pode afirmar que as dificuldades das crianças em controlar a aprendizagem na escola são “forçosamente” e determinadas pelos déficits cognitivos de origem genética.

No que diz respeito às dificuldades de ensino, uma avaliação consciente do desempenho e atuação dos alunos é imprescindível. Mas é preciso estar consciente de que o exemplo do educador é relevante para o aprendizado dos mesmos, pois envolve os mesmos aspectos cognitivos dos alunos em aula. As estratégias de ensino podem ser desenvolvidas ou enriquecidas, desde que o desenvolvimento de ambos os lados se complementem.

As dificuldades de Aprendizagem constituem um ciclo de desafios para a programação e atitudes do docente. As estratégias para cada caso em particular são muito específicas.

Com este trabalho foi possível refletir sobre os diversos aspectos envolvidos na condição das dificuldades de aprendizagem e ressaltar que, embora a dificuldade de aprendizagem possa ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos à criança, ela está de certa maneira sustentada pelo meio

familiar, escolar e social, no qual a criança está inserida e, ainda a forma como a família lida com essas condições, terá um papel decisivo na condução e evolução do caso.

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividade em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa destas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham.



IVAN JOSÉ DEMARQUE JÚNIOR

Licenciado em Matemática pela Universidade Anhanguera em 2013; Professor do Ensino Fundamental II e Médio na Rede Municipal de Ensino .

REFERÊNCIAS

ABUD, M.J.M. O Ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. São Paulo: EPU, 1987.

ARRIBAS, T. A. Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSSA, N. A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96 BRASIL. Decreto. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº8069, de 13/07/90. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

CAPELLINE, S. A. Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem. Ribeirão Preto – SP. 2001.

CAPELLINI, S. A.; SALGADO, C. A. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação multidisciplinar. São Paulo – SP. Casa do psicólogo. 2003.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

CUNHA, J. A. Psicodiagnóstico V. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 2000.

DEMO, PEDRO. Avaliação – Para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo – SP: Editora CRIARP, 2006.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação, v. 15, n. 30. 2005.

DSM – IV. Manual diagnostico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre –RS: Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. Manual de observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores. Porto Alegre –RS: Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZÁLEZ, E. et al. Necessidades educacionais específicas – Intervenção Psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

GRUNSPUN, H. Distúrbios

neuróticos da criança: psicopatologia e psicodinâmica. Ed. Atheneu. 2003.

MENEGOLLA, M. E agora, aluno? Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

PERRAUDEAU, M. Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro – RJ: Forense Universitária, 1998.

PILATI, O. Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). Ensaio. Avaliação das políticas publicas educacionais, 2. 1994.

POOPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y, L.; CAMPOS, M. M. M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa. 14. 1975.

RABELO, J. A. S. Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico. Portugal: Edições Asa. 1993.

ROCHA, E. H. Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Campinas – SP: PUC de Campinas. 2004.

ROTTA, N. T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos de aprendizagem. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre – RS: Artmed, 2006.

SANTOS, D. M. B.; PERIN, J. D.; PIANA, S. A. C. Algumas considerações sobre as atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Vizivali em Revista. v. 4, n. 2, Dois Vizinhos – PR: CPEA, 2005.

SCOZ, B. Psicopedagogia e a realidade escolar o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis – RJ: Vozes. 1994.

STEVANATO, I. S. LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de comportamento. Psicologia em Estudo.v. 8, n. 1. 2003.

STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2000.



LIMITES E POSSIBILIDADES DA INTEGRAÇÃO EAD - EJA

RESUMO: O presente artigo busca discutir as contribuições da Educação a Distância (EAD) e suas tecnologias computacionais na contemporaneidade a favor de uma modalidade de ensino específica, a educação de jovens e adultos (EJA), com vistas a atender as demandas atuais e estimular jovens e adultos no processo de ensino-aprendizagem garantido constitucionalmente com a universalização da educação. Entende-se que a EAD pode favorecer a mudança do paradigma educacional corrente, relativo ao processo ensino-aprendizagem, especialmente quanto à modalidade de ensino EJA. Acredita-se ser necessário repensar a concepção desta modalidade de ensino e buscar a ampliação e inovação das formas de oferta e meios de ensino-aprendizagem na EJA, fazendo uso de todas as possibilidades didáticas no sentido de inovar a forma de ensinar e aprender, tendo como foco compreender que não existem barreiras para ensinar.

Palavras-chave: Educação à Distância; Ensino; Aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discutir as contribuições da Educação a Distância (EAD) e suas tecnologias computacionais na contemporaneidade a favor de uma modalidade de ensino específica, a educação de jovens e adultos (EJA), com vistas a atender as demandas atuais e estimular jovens e adultos no processo de ensino-aprendizagem garantido constitucionalmente com a universalização da educação.

O Brasil apresenta ainda altos índices de analfabetismo total e funcional. Segundo dados realizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os números absolutos ainda são alarmantes, ultrapassam os 14 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não sabem ler e escrever, ou seja, 9,7% da população brasileira encontram-se nessa situação. As regiões Sul e Sudeste apresentam as menores taxas de analfabetismo, com 5,5 e 5,7% respectivamente, já a regiões norte e nordeste as taxas chegam a 20% em alguns estados.

Esse número é ampliado com o índice de analfabetos funcionais (que são os que conseguem ler, compreender e escrever textos simples e estudos com menos de 4 anos), o número chega a 20,4% dos brasileiros com mais de 15 anos, de acordo com a PNAD do IBGE, ou seja, 30,5 milhões de brasileiros, o que significa um a cada cinco brasileiros é analfabeto funcional.

Diante desse panorama educacional atual, é salutar que a criação e implementação de novas políticas públicas educacionais sejam concretizadas para o combate a erradicação do analfabetismo no Brasil.

Com base nessa problemática, é necessário ou mesmo indispensável repensar o sistema educacional e buscar a ampliação e inovação das formas de oferta e meios de ensino-aprendizagem na EJA, fazendo uso de todas as possibilidades didáticas no sentido de inovar a forma de ensinar e inserir o sujeito cidadão no seu tempo e espaço.

Acredita-se que a inserção e utilização das novas tecnologias na Educação, a serviço do processo de ensino aprendizagem significativo seja um dos caminhos mais viáveis para superação das taxas de analfabetismo total e funcional. No caso da EJA essa utilização pode trazer melhorias concretas desde o processo de alfabetização à formação ou aperfeiçoamento profissional de milhares de jovens e adultos.

Dentro desse universo observam que os modelos de EAD, estabelecidos recentemente, com suas práticas e estratégias pedagógicas, instrumentos e suportes didáticos e midiáticos, possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem com vistas à construção autônoma do conhecimento pelos alunos da EJA. A educação a distância pode permitir ao aluno o aumento da motivação, concentração e interação dos sujeitos educacionais rumo a essa construção, bem como a ampliação e universalização do acesso ao ensino.

A presente pesquisa tem como objetivos constatar a importância da EAD e as novas tecnologias, em suas dimensões pedagógicas

e práticas, a favor da EJA e, verificar como a EAD pode contribuir/afetar jovens e adultos a vencer diversas barreiras, como as culturais, impostas comumente pela idade.

Acredita-se que o modelo de ensino a distância possa ser um diferencial para a EJA suprindo as necessidades de uma grande quantidade de jovens e adultos que por diversos motivos não podem frequentar aulas presenciais, tais como: trabalho, dificuldade de deslocamento, ou porque está fora da faixa etária, ou seja, aqueles que não puderam ou não tiveram acesso á educação regular na idade própria.

Sabe-se que para o sucesso efetivo do uso da EAD na EJA enfrentar-se-á inúmeros desafios. Mas as possibilidades de sucesso são imensas e o Brasil poderá ao mesmo tempo enfrentar duas situações alarmantes e incomodas: os altos índices de analfabetismo funcional e digital, com a utilização da metodologia da Educação a distância na Educação de Jovens e Adultos.

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi á pesquisa bibliográfica em literaturas acadêmicas e documentos oficiais disponíveis em livros impressos e em artigos, e revistas em meios eletrônicos que abordam as temáticas estudadas de como a EAD e o uso das tecnologias midiáticas e educacionais podem ajudar na busca de um novo paradigma para o ensino de jovens e adultos.

Encontra-se, portanto, fundamentada teoricamente a partir das contribuições de autores como: Maria Elizabeth B. Almeida (2008), Marta Kohl Oliveira, (1999), José Moran (2008), Maria Luiza Belloni (2008), Ieda Pellegrini et al (2008), entre outros; e na legislação nacional brasileira, como a Constituição Nacional, Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, e nos decretos nº 5.622/2005 e 6.303/2007 que dispõem sobre a regulamentação da EAD e EJA.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Há um consenso que na sociedade da informação e do conhecimento, as tecnologias midiáticas e comunicacionais são importantes ferramentas didático-pedagógicas que podem contribuir para uma transformação afirmativa no processo educacional brasileiro, ressaltada que estas mesmas tecnologias, por si só, não podem ser vistas como salvadoras do caos instalado na educação e sim servirem como apoio à aprendizagem, desde que sejam resignificados seus papeis educacionais.

Para tal, faz-se necessário promover mudanças no interior das escolas para que se ajustem à realidade que vem se instalando: as profundas mudanças que as tecnologias midiáticas e de comunicação estão provocando em todas as dimensões da vida do ser humano.

Percebe-se, no entanto que, no campo educacional, o uso dessas tecnologias é pouco explorado nas práticas docentes no cotidiano escolar. Dentro desse quadro deficitário podemos elencar o despreparo dos professores que necessitam de uma formação especializada e continuada para que possam promover práticas didático-pedagógicas integradas às tecnologias midiáticas e comunicacionais de maneira afirmativa.

Outras dificuldades têm-se instalado nas

escolas, como a falta de computadores e de laboratórios de informática, as escolas continuam deficitárias de elementos necessários à sua sobrevivência, tais como materiais didáticos, condições dignas de trabalho, bibliotecas e muitos outros. A carência das escolas brasileiras continua grande, configurando duas realidades distintas: a das escolas com acesso à tecnologia, onde os alunos tem acesso em casa também, e daquelas desprovidas desse aparato. É necessário que haja inclusão e democratização das tecnologias, como afirma Rebêlo:

É que inclusão digital significa, antes de tudo, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia. A expressão nasceu do termo "digital divide", que em inglês significa algo como "divisória digital". Hoje, a depender do contexto, é comum ler expressões similares como democratização da informação, universalização da tecnologia e outras variantes parecidas e politicamente corretas. Em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas "alfabetizar" a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores. Como fazer isso? Não apenas ensinando o bê–á–bá do informatiques, mas mostrando como ela pode [...] melhorar de vida a partir do manuseio dos computadores [...] Somente colocar um computador na mão das pessoas ou vendê–lo a um preço menor não é, definitivamente, inclusão digital. É preciso ensiná–las a utilizá–lo em benefício próprio e coletivo. Induzir a inclusão social a partir da inclusão digital. (REBÊLO, 2005, s.p.)

Outra prerrogativa que não pode deixar de ser percebida na inserção das tecnologias na escola, a multiplicidade de interesses envolvidos, inclusive econômicos, políticos e ideológicos:

[...] é preciso ficar atentos aos pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos que subjazem à inserção das novas tecnologias na escola, dado o fato de que elas não são neutras e de que incorporam e materializam interesses e características de sociedades e de grupos sociais hegemônicos. E também não se pode perder de vista que vivemos em uma sociedade com um modo de produção capitalista excludente, onde grande parcela da população não tem acesso a condições mínimas de sobrevivência e onde as oportunidades de mobilidade social são muito reduzidas. [...] sabendo que as novas tecnologias da informação e da comunicação são uma realidade no mundo atual, que elas são carregadas de interesses diversos e que a escola é a principal agência de alfabetismo em nossa sociedade, o seu uso em ambientes escolares deve estar pautado em uma visão crítica e emancipadora do ser humano. Somente assim a qualidade e a pertinência das aprendizagens que a escola promove irão constituir, de fato, fator essencial na promoção de uma melhor inserção dos grupos populares no âmbito profissional, nas organizações sociais e na produção cultural. (COELHO; CRUZ, 2008, p.3- 4).

A LEGISLAÇÃO SOBRE EAD ASSOCIADA À EJA

A legislação educacional federal referente

á educação de pessoas jovens e adultas pontua que a EJA é uma modalidade de ensino - a partir de 1996 - que abarca todos os níveis da Educação Básica. Está destinada às pessoas que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos seus estudos na idade considerada ideal. Para além da legislação educacional este direito está efetivado anteriormente na Constituição Federal de 1988, onde determina que o direito a educação formal deva ser garantido às pessoas que não tiveram acesso na idade própria de forma gratuita e consideradas as suas especificidades educacionais, 15 anos completos para o ensino fundamental II e 17 anos completos para o ensino médio.

Em consonância com a legislação federal, como apresenta Milbratz (2011, p.24) a definição de EJA constante na Declaração de Hamburgo (1997), no qual o Brasil é signatário:

seu Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997 apud MILBRATZ, 2010, p.24)

Conforme a LDBN 9.394/96, na seção V, Da Educação de Jovens e Adultos, em seus artigos 37º. e 38º. diz:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, LDBN 9.394/96)

Sobre as funções da EJA, Milbratz apresenta o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA:

Esta [modalidade] deve atender três funções: a função reparadora, de proporcionar o direito á educação a esses sujeitos, independente da idade; a função equalizadora, de proporcionar oportunidades iguais de acesso a todos e a função permanente, que aponta a educação como processo permanente, contemplando a juventude e a vida adulta, também como tempos de aprendizagem. (MILBRATZ, 2010, p.25)

De acordo com Coelho ET al. (2008), o Brasil tem diversos acordos e compromissos firmados frente á alfabetização, a EJA e a universalização do ensino relacionado às inclusões das tecnologias digitais no processo educativo:

Assim, os compromissos relativos à alfabetização e à Educação de Jovens e

Adultos (EJA) firmados pelo Ministério da Educação (MEC), em nome do governo brasileiro, em encontros internacionais, desde a Conferência Educação Para Todos, em Jomtien/Tailândia (1990), seguido da V CONFITEA, em Hamburgo/Alemanha (1997), da Cúpula Mundial de Educação, em Dakar/Senegal (2000) e, mais recentemente, da Organização das Nações Unidas (ONU) - Década de Alfabetização (2003) -, incluem a necessidade das tecnologias digitais para o esforço de alcançar as metas da Educação Para Todos. (COELHO; CRUZ, 2008, p. 2)

Quanto á modalidade á distância a LDBN 9.394/96, em seu artigo 80, regulamentado pelo decreto nº. 5.622/2005 acrescido do decreto nº 6.303/2007 diz que todas os níveis e modalidades de ensino poderão ser abarcadas pela EAD, o que abarca, portanto, a EJA também:

Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. §1º. A educação á distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. §2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação a distância. §3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação á distância e a autorização para a sua implantação, caberão aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, LDBN, 9.394/96)

Em seu capítulo I, art. 1, em suas disposições gerais o decreto nº. 5.622/2005 define a modalidade á distância:

Art. 1. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. § 1o A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais (...). (BRASIL, DECRETO 5.622/05)

O mesmo decreto, em seu capítulo I, artigos 2 e 3 e capítulo III, artigos 18 e 19, dispõem sobre a oferta de EJA, Educação Especial e Educação Profissional na modalidade a distância, na Educação Básica:

Art. 2º. A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394/96;

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes: (...)

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos á distância

para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, DECRETO n. 5.622/05).

Lessa (2011, p.18) discorre sobre a EAD no Brasil e defende que esta modalidade surgiu como uma possibilidade de opção de difusão, de democratização, inclusão social e equidade educacional a favor de uma educação cidadã de qualidade. A estudiosa também acredita que na Educação Básica, a oferta e a união EJA/EAD sejam a mais apropriada.

Porém, nos alertam Pacheco e Marinho, a aproximação EJA/EAD deve pautar-se não na educação de gastos com esta clientela, o que implica numa precária oferta de formação educacional, tendo em vista algumas experiências com esta aproximação:

[...] muitas das experiências educativas de EJA mediadas pela EAD empreendidas até o momento foram pautadas pela precarização da estrutura de funcionamento, pela baixa exigência de formação dos monitores (educadores) e, consequente, baixa remuneração e pela uniformidade dos modelos de intervenção pedagógica dessa modalidade. A constatação, dessa parca estruturação para a EJA mediada pela EAD, levou inclusive a formulação, por parte do Conselho Nacional de Educação (após várias audiências públicas) do parecer 23/2008 que, entre outros polêmicos, regulamenta a oferta de EJA do ensino fundamental e médio, por meio da EAD. Esse Parecer estabelece critérios mínimos para: oferta de licenciatura como formação mínima dos monitores/educadores da EAD; oferta de livros didáticos e literatura aos estudantes e garantia de infraestrutura tecnológica básica. (PACHECO; MARINHO, 2011, p.5)

INTEGRAÇÃO EAD E EJA

A modalidade de ensino a distância na contemporaneidade volta-se cada vez mais para os recursos disponibilizados pela sociedade da informação e da comunicação, apoiados nos recursos tecnológicos computacionais e nos métodos educacionais criados para favorecer a aprendizagem contextualizada e construção colaborativa de saberes e conhecimento.

No Brasil, a utilização desta modalidade de ensino online tornou-se mais recorrente, a partir da década de 1990. Provem de uma maior popularização dos meios eletrônicos, em especial, o computador e da sua regulamentação pela LDBN 9.394/96.

A EAD no final do século XX e na primeira década do XXI tomou impulso com a integração de tecnologias midiáticas tradicionais como o rádio e a televisão associados às tecnologias digitais computacionais e a internet e aos materiais impressos ou hipertextuais disponibilizados, o que favoreceu a disseminação e a democratização do acesso ao novo mundo tecnológico em contextos educacionais em diferentes níveis de ensino, permitindo atender um número cada vez maior de alunos:

Com o advento e disseminação do uso da internet surgiram os ambientes digitais de aprendizagem caracterizados como sistemas

computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Esses ambientes permitem integrar ferramentas disponíveis na internet - correio, fórum, bate-papo, conferência, banco de materiais hipermidiáticos etc., organizar informações, desenvolver e gerir processos comunicativos multidirecionais e oferecer conexões com links internos ou externos ao sistema. Porém, se por um lado oferecem a vantagem de propiciar a gestão das atividades, das informações e da participação segundo critérios pré-estabelecidos de organização de acordo com as características de cada software, por outro a participação frequentemente é restrita a um grupo de pessoas que acessam o ambiente mediante senha. (ALMEIDA, 2008, p. 4)

Numa proposta de EJA em EAD faz-se necessária atenção quanto á produção de material impresso de apoio ao aluno. Num relato de experiência sobre um curso á distância voltada para jovens e adultos do Ensino Médio, no Estado do Mato Grosso, na rede SESI/MT, as pesquisadoras indicam que:

O material na EAD é fundamental, precisa ser claro de tal forma que o aluno seja capaz de compreendê-lo sozinho, porém, não substitui o professor. O diálogo tão defendido Paulo Freire como pilar do processo educativo está presente revestido com uma nova roupagem por meio da troca de e-mail, na participação de fóruns e chats. Os sujeitos da EJA precisam aprender a participar dessa forma de diálogo que é essencial para o exercício da sua plena cidadania da sociedade atual. (MACHADO, 2011, p.4)

Conforme nos alerta Belloni (2008), a EAD faz parte ainda da demanda da sociedade globalizada e vem em decorrência da nova ordem econômica mundial:

A educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação, extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial (BELLONI, 2008, p.4).

De acordo com pesquisa realizada por Fernandes (2006 apud ALMEIDA, 2008, p.3) que estudou a inserção, sentidos, caminhos e usos do computador na e para alfabetização de educação de jovens e adultos e a prática pedagógica dos professores, o autor enfatiza alguns procedimentos necessários, tais como:

[...] a criação de espaços para a reflexão sobre a influência da tecnologia na sociedade contemporânea e para a interação entre grupos de EJA por meio da internet; a proposição de atividades que propiciem o "empoderamento" dos alunos; o uso do computador e, especialmente do editor de textos para aprimoramento da escrita. (FERNANDES apud ALMEIDA, 2008, p.3)

Vale ressaltar que para a montagem de cursos á distância voltados para a EAD, deve-se observar as singularidades dessa modalidade conforme os estudos realizados, por exemplo, por Oliveira (1999) sobre alguns conceitos cognitivos e práticas pedagógicas que devem estar presentes na EJA, para que se dê a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos de pessoas jovens e adultas. A autora ainda alerta sobre o perigo de uma

planificação educacional, conforme explicita:

[...] podemos arrolar algumas características do funcionamento cognitivo normalmente associado aos jovens e adultos (...), tais como pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, pouca utilização de procedimentos metacognitivos (Oliveira, 1995). Por outro lado, sabemos que nesse mesmo grupo há pessoas que não apresentam essas características, assim como em outros grupos culturais, com outra história de formação intelectual, há pessoas com essas mesmas características. A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de "domesticação" dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades. (OLIVEIRA, 1999, p.22)

Analisando as possíveis diversidades de demanda educacionais encontradas na EJA, torna-se imprescindível uma educação voltada para as necessidades e realidade desses alunos que vem em busca de uma educação diferenciada. A EJA deve adequar seu currículo na tentativa de atingir todas as necessidades desse público-alvo, a fim de vencer todas as barreiras de exclusão cultural e social que esses jovens e adultos sofrem, a fim de melhorar a confiança e autoestima desses alunos, fim de inseri-los e capacitá-los cada vez para o enfrentamento cidadão para a sociedade acadêmica, profissional e digital.

A EAD pode ser de grande auxílio na aprendizagem dos educandos jovens e adultos, seja na forma híbrida ou á distância, desde que voltada para autonomia, desenvolvimento do senso-crítico e cooperação. Além do exposto acima, para Coelho e Cruz (2008, p. 12) as tecnologias digitais são significativas e apresentam resultados exitosos quando utilizadas para "desenvolver a motivação, o prazer de aprender e buscar novas informações, usar fatos da realidade, instigar a curiosidade epistemológica, o lazer, entretenimento, diversão e jogos educativos".

Ressalta ainda Kopko (2008, p.11) sobre o que se deve ensinar aos adultos, na defesa do uso das tecnologias: "o retorno do adulto à escola não deve ser para aprender o que não aprendeu quando era criança, ele precisa adquirir conhecimentos para a sua vida social e cultural e preparar-se para o mercado de trabalho que hoje está amplamente informatizado".

Além das especificidades dos diferentes perfis e estilos de aprendizagem dos alunos, Pacheco e Marinho (2011, p.6) colocam como outro desafio no processo de articulação EJA e a EAD, o grande cuidado que se deve ter para que essa integração não se torne "à mera reprodução de conhecimentos construídos alhures". Além disso, os autores ressalvam que:

A aproximação para um diálogo fecundo e proveitoso entre as duas modalidades, necessariamente deve ser construída sobre outros patamares conceituais. Embora oneroso financeiramente – e qualquer política

de inclusão social o é – a convergência entre EJA e EAD, de forma exitosa, não poderá se furtar a estruturar práticas pedagógicas que ampliem e problematizem a inserção dos sujeitos na realidade objetiva em que vivem. Para tanto, o respeito à diversidade (de gênero, de origem geográfica, linguística, étnica, de orientação sexual, religiosa, etc.) deve ser elemento fundante e norteador da ação formativa. Contrariamente à uniformidade – que acaba, também por reduzir os custos da "operação educacional" – a unicidade conceitual e a diversidade de formas, programas e suportes tecnológicos é (ou deveria ser) o mote primordial da EJA e EAD. (PACHECO; MARINHO, 2011, p.6)

Para que haja a possibilidade de implementação da modalidade á distância na EJA, a preparação do material e estratégias didáticas são fundamentais, como apontado mais acima. Pellegrini ET al. (2008, p.11) indicam a importância de se trabalhar por meio da interdisciplinaridade e por projetos integradores, voltados para o "educador – meio – educando – sociedade" o que poderá trazer maiores benefícios aos educando, ao proporcionar dessa maneira um ensino-aprendizagem mais contextualizado e significativo e modificar a "visão preconcebida do aluno e do educador" sobre o que é a EAD. Em projeto de educação continuada EJA/EAD na rede SESI/RS, os professores-pesquisadores levantaram aspectos que devem ser levados em consideração durante o processo de construção de um curso nessas condições.

A saber: necessidade de adequação dos materiais, atividades e estratégias didáticas ao público, ao nível de ensino e à modalidade; permanência das avaliações presenciais em concordância com o que foi desenvolvido ao longo do processo de aprendizagem e relacionado ao material didático específico; entre outros. (PELLEGRINI et al., 2008, p.11)

Quanto aos modelos de ensino-aprendizagem necessários ao sucesso da integração EAD e EJA, Moran (2008) pontua que é salutar a mudança no modo de ensinar e de aprender:

Com a Internet estamos começando a ter que modificar a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos de educação continuada, á distância. (...) Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que em muitas aulas convencionais perdemos muito tempo. (...) Podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito, principalmente as telemáticas. (...) Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal - intelectual e emocional - não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente. (MORAN, 2008, SP.)

Sobre o processo de investigação dos

perfis dos alunos e seus conhecimentos prévios, e a importância da contínua revisão e reformulação nos cursos voltados para a EJA/EAD, afirma Palange (apud LITTO, 2009):

Num curso on-line, que tem como foco o diálogo, também buscamos informações sobre o aluno. É ele quem irá orientar as decisões para a preparação do curso. Não é fácil imaginar esse aluno, é preciso investigar e buscar conhecer melhor alguns possíveis futuros alunos. Os professores de cursos presenciais podem ser uma boa fonte de informações. Eles têm contato direto com os alunos em cursos semelhantes ao que será desenvolvido on-line e conhecem as dificuldades que eles têm para aprender conceitos, relações e, em algumas situações, já desenvolveram estratégias para facilitar o ensino. [...] Conhecer esse universo dos futuros alunos pode ajudar, e muito na elaboração dos cursos on-line, seja para concretizar a maneira de se aproximar, ou para escolher uma linguagem que não seja percebida como alienígena, ou mesmo para abordar de (sic) assuntos que tenham como referência experiências que eles tenham vivido. Conhecer as revistas que lêem as letras das músicas de que gostam, visitar sites que preferem nos faz mergulhar num universo que ajuda a compreender esse mundo, essa cultura.Esse contato, essa familiaridade pode fazer a diferença significativa na preparação de um curso, na seleção do contexto das informações e dos recursos didáticos (PALANGE apud LITTO; FORMIGA, 2009, p.380).

Ainda, de acordo com Moran:

Na sociedade informatizada, estamos aprendendo a conhecer a comunicar-nos, ensinar, reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o indivíduo, o grupal e o social. É importante chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis, experiência, imagem, som, dramatizações, simulações, não importa se seja presencial ou á distância fisicamente. (MORAN, 2008, SP).

Mas, como indicam os estudos de Franco (2009), Almeida (2008), Kopko (2008), entre outros para a clientela de EJA não alfabetizada a modalidade EAD ainda é uma possibilidade bem tênue, pois o enfrentamento desses alunos passa pelo contato com o retorno a escola, o mundo da escrita, da leitura e do letramento tradicional e para o desafio do uso das tecnologias em sala de aula de imediato pelo professor, com finalidade de garantir a inclusão e apropriação digital por parte dos alunos. Acreditam que para o modelo de EAD seja mais concreta, se voltada, para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram abordadas algumas contribuições que a modalidade de ensino a distância pode oferecer à melhoria qualitativa e social da educação jovens e adultos. É sabido que o percurso ainda é longo, porém é uma realidade possível e pode favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com este perfil.

Credita-se que as novas tecnologias da informação e comunicacionais estejam a favor de um de processo ensino-aprendizagem significativos na EJA. Tendo em vista os pressupostos didático-pedagógicos e curriculares da EJA, propõe-se a utilização,

seja nas salas de aula presenciais e/ou virtuais, das tecnologias midiáticas e seus recursos pedagógicos, a partir da realidade do mundo e de trabalho do aluno, na sala de aula, para atuar como um instrumento facilitador e motivador da aprendizagem e construção e compartilhamento de saberes.

A EAD é, sem dúvida, a maneira mais rápida e eficiente de levar conhecimento a um maior número de pessoas nos mais distantes espaços geográficos, particularmente àqueles que trabalham o dia todo e dispõe de pouco tempo livre ou, ainda, mesmo os que não podem ou não querem submeter-se a horários e rotinas fixas.

Acredita-se que uma das mais importantes funções da EAD voltada para EJA são com a aprendizagem e também a de possibilitar o acesso e contato cada vez maior de pessoas com uma educação de qualidade, fazendo uso das tecnologias a seu favor, podendo compartilhar e problematizar informações e experiências, debater ideias, relacionar os conteúdos à realidade em que vivem.

Ainda assim, para que a aproximação entre EJA e EAD seja válida, com comunidades virtuais de aprendizagem inclusivas, democráticas, contextualizadas e colaborativas, há necessidade de investimentos nessas áreas, principalmente das instâncias públicas responsáveis pela EJA no Brasil, tanto na formação continuada de professores e nos modelos organizacionais e curriculares, bem como em políticas públicas sociais específicas, originais e criativas, como estratégia efetiva e eficaz para apoiar a falta de escolarização de uma boa parcela da população brasileira. Com vistas ao acesso pleno dos múltiplos e diversos sujeitos presentes na EJA.



ILZA RODRIGUES FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR (2009); Especialista e Educação a Distância: Planejamento, Implementação e Gestão pela Faculdade CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO (2013); Professora de Ensino Fundamental I Educação Básica na EMEF Jairo de Almeida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias e formação de educadores/pesquisadores: do uso do computador na escola aos desafios da Web 2.0. São Paulo: PUC, 2008. Disponível em: <http://arquivos.unama.br/nead/fit/modulo_2/html/materiais/Tecnologia_e_formacao_de_educadores%20-%20web2.0.pdf>. Acesso em: 10 Outubro 2018;

BELLONI, M. L. Educação a Distância. 5. ed.. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 outubro 2018;

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 10 outubro 2018;

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais Municipais – Censo 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.

pdf> Acesso em: 15 outubro 2018;

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais Municipais – Censo 2010. Disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab5.pdf>. Acesso em: 15 outubro 2018;

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais Municipais – Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab6.pdf>. Acesso em: 2 outubro 2018;

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais Municipais – Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1>. Acesso em: 02 outubro 2018;

COELHO, S. L. B.; CRUZ, R. M. R. Limites e Possibilidades das Tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos. In: ANPED, 31, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-5049--Int.pdf> Acesso em: 08 outubro 2018;

FRANCO, M. G. A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC/SP, São Paulo: PUC, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9024> Acesso em: 02 outubro 2018;

KOPKO, M. A. A contribuição do ensino da informática na Alfabetização de Jovens e Adultos: Dificuldades e possibilidades. 2008. 84 f. Monografia (Especialização em Educação Profissional) - Educação Profissional Técnica Nível Médio EJA, Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. São Paulo: CEFET, 2008. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/edu/eja/monografiaangelica.pdf>. Acesso em: 06 outubro 2018;

LESSA, S. C. F. Os reflexos da legislação de EAD no Brasil. In: RBAAD - Associação Brasileira de Educação a Distância, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf>. Acesso em: 11 outubro 2018;

LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). Educação á distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MILBRATZ, A. Mídia-educação: caminhos e possibilidades no ensino de jovens e adultos do CEJA de São Bento do Sul. 2010. 58 f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) - Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação/NEAD, UFRG. Joinville: UFRG/SEED, 2010.

Disponível em: <http://nead.riogrande.ifrs.edu.br/midias/Ciclo%20Avancado%20-%20%282009-2010%29/POLO%20JOINVILLE/ADRIANA%20MILBRATZ.PDF>. Acesso em: 11 outubro 2018;

MACHADO, F. Q. ET al.. O Ensino Médio á distância: uma experiência com os trabalhadores da Indústria de Mato Grosso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 17, 2011, Manaus. Anais... Manaus: 2011. Disponível em: < http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/146.pdf>. Acesso em 10 de outubro 2018;

MORAN, J. M. Ensinar de formas diferentes para pessoas diferentes. 2008. Disponível em: <.http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/6953/ensinar-de-formas-diferentes-para-pessoas-diferentes#ixzz2WQ8TJVch>Acesso em: 12 outubro 2018;

MUNOZ, M. A. D. ET al. Ensino a distância: uma proposta pedagógica emergente para a educação de Jovens e Adultos na educação básica. In: ANPED, 31, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: 2008. Disponível em: <http://pe.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/download/24/19>. Acesso em: 15 de outubro 2018;

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: ANPED, 22, set. 1999, Caxambu. Anais... Caxambu: UFRGS, 1999. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/EJA_Brasil/rose/6%20-%20marta%20khol%20de%20oliveira.pdf>. Acesso em: 01 outubro 2018;

PACHECO, H. de P.; MARINHO, R. P. Aproximação Possível: Implicações da articulação da EJA e EAD. 2011. Disponível em: <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt008-aproximacaopossivel.pdf Acesso em: 12 outubro 2018;

PELLEGRINI, I.; ESPÍNDOLA, K.; CORREIA, M. Alternativas didáticas atuais na EJA/EAD consciência com o mundo. In: ENCONTRO REGIONAL SENACEAD, 8, 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.senacead.com.br/anais/encontro08/leda_1220979360.pdf> Acesso em: 12 outubro 2018;

REBÊLO, P. Inclusão digital: o que é e a quem se destina? 2005. Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/2005/05/12/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/>. Acesso em: 7 outubro 2018;



OS DESAFIOS DO PROFESSOR EM DETECTAR A DISLEXIA SEM O APOIO DE UMA EQUIPE INTERDISCIPLINAR PARA O DIAGNÓSTICO

RESUMO: Muitos alunos apresentam dificuldade de aprendizagem caracterizada por problema na linguagem, oral ou escrita ligadas a dislexia, porém o professor não tem condições de intervir sem saber qual é o diagnóstico. Os fonoaudiólogos, por seus conhecimentos e sua formação sobre a linguagem e seus distúrbios, estão cada vez mais envolvidos na identificação, na avaliação e no tratamento de indivíduos com distúrbios de leitura. O objetivo deste estudo consiste em descrever a dislexia e suas manifestações em sala de aula, a fim de obter o correto tratamento, diminuindo, assim, os impactos emocionais e comportamentais para a criança. Com a realização desta pesquisa, verificou-se que se faz necessário mais pesquisas sobre o assunto e, principalmente, que os profissionais da educação adquiram metologias adequadas e também os da área da saúde entendam que o processo diagnóstico e intervenção é realizado por uma equipe interdisciplinar, dentre eles o fonoaudiólogo, por seu conhecimento na área de linguagem oral, leitura e escrita.

Palavras-chave: Dislexia; Professor; Equipe interdisciplinar; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Segundo Silva (2009), a dislexia é caracterizada por uma dificuldade de aprendizagem e complicações na linguagem receptiva e expressiva, oral ou escrita. Tais dificuldades podem aparecer na leitura e na escrita, na soletração e na ortografia, muitas vezes, na fala, e compreensão matemática. Problemas no processamento visual e auditivo podem aparecer, o professor não consegue distinguir os alunos disléxicos entre um grupo que apresenta dificuldade no processamento de linguagem. Isso significa que pessoas disléxicas que têm dificuldade em traduzir a linguagem ouvida ou lida para o pensamento, ou o pensamento para a linguagem falada ou escrita, muitas vezes serão prejudicados, definidos pelo professor apenas por apresentar uma deficiência cognitiva, a Dislexia não está associada a um déficit de inteligência. Conforme Silva (2009), na verdade, há uma lacuna entre a habilidade de aprendizagem e o sucesso escolar. As alterações comportamentais e emocionais são consequências do problema, pois a dislexia não é uma doença e sim uma forma diferenciada do cérebro processar a linguagem.

Os fonoaudiólogos, estão cada vez mais envolvidos na identificação da Dislexia, por seus conhecimentos e sua formação sobre linguagem e distúrbios de linguagem podem auxiliar na avaliação e no tratamento de indivíduos com distúrbios de leitura (SILVA, 2009). Além disso, sua contribuição ao atender esses indivíduos está sendo reconhecida por professores, pedagogos e psicólogos, sendo este um esforço de colaboração entre todos os profissionais envolvidos com distúrbios de linguagem.

Na escola, muitas vezes o professor não sabe o diagnóstico do aluno, mesmo realizando encaminhamentos, devido à falta da atuação de uma equipe interdisciplinar, com esta incerteza estes não serão devidamente orientados. Observa-se a falta de informações dos profissionais das áreas de educação e saúde, a não identificação precoce e o devido encaminhamento, que implicam em frustração e evasão escolar. O correto diagnóstico de que a criança é portadora de dislexia provoca insegurança tanto na família quanto na escola e nos profissionais de educação, devido às limitações existentes na colaboração familiar e às difíceis adequações escolares (SILVA, 2009). Em relação à criança, observa-se um alívio por definir a causa das suas dificuldades, pois pelo menos ela não ficará sendo vista como “preguiçosa, desatenta ou bagunceira” (SILVA, 2009) e diferente dos seus pares.

Tendo em vista a importância do diagnóstico para o tratamento de crianças com dislexia e da equipe interdisciplinar, o objetivo deste estudo consiste em descrever a dislexia, suas manifestações para o correto tratamento e intervenção pedagógica, minimizando, assim, os impactos emocionais e comportamentais para a criança. Visto que, conforme afirma Carvalho et al (2007), “para haver um processo de aprendizagem são necessários elementos comunicadores: a mensagem, o receptor e o meio ambiente, interagindo um com o outro, onde, na falha de um deles gera-se um problema”.

DEFINIÇÃO DA DISLEXIA

Segundo (SILVA, 2009) a dislexia consiste em alterações resultantes de limitações sensoriais discretas ou anomalias na organização dinâmica dos circuitos cerebrais responsáveis pela coordenação visuo-audio-motora. Os indivíduos que apresentam a dislexia, são portadores de diferenças de aprendizagem específicas, não se tratando portanto de uma doença, mas de um modo peculiar de pensar, não uma incapacidade.

No início da alfabetização, as crianças já dominam a linguagem oral, sendo capazes de iniciar o aprendizado da escrita. Entretanto sabe-se que existem regras mais específicas e próprias da escrita, existindo portanto, maiores dificuldades no seu aprendizado.

É importante ressaltar que existe uma combinação dos fenômenos biológicos e ambientais no aprendizado da linguagem escrita, envolvendo a integridade motora, sensório-perceptual e a socio-emocional. Além disso, o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização também são princípios importantes no desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita.

Observou-se que a dislexia, por ser uma alteração específica de leitura e de escrita, requer estudos mais aprofundados, por se tratar de um tema complexo. O aprendizado da leitura e da escrita é um marco na vida das crianças, entretanto, muitas destas apresentam dificuldades neste processamento e requerem que os profissionais aprimorem-se sobre este assunto, para que a intervenção seja realizada precocemente.

CLASSIFICAÇÃO DA DISLEXIA

Dislexia trata-se de um distúrbio de origem neurológica, congênito e hereditário, sendo comum apresentar-se em parentes próximos. As alterações no processamento cerebral têm sido pesquisadas pela Neuropsicologia e Neuroquímica. Estudos recentes realizados pela equipe do Dr. Fagerheim, na Noruega, descobriram que o gene DYX3 do cromossomo 2 estaria relacionado aos distúrbios de leitura e de escrita.

Conforme (SILVA, 2009), As classificações da dislexia são: Dislexia Disfonética ou Fonológica: caracterizada por uma dificuldade na leitura oral de palavras pouco familiares, que se encontra na conversão letra-som e é, normalmente, associada a uma disfunção do lóbulo temporal.

Dislexia Diseidética ou Superficial: caracterizada por uma dificuldade na leitura relacionada a um problema visual, cujo processo é deficiente. O leitor lê por um processo extremamente elaborado de análise e síntese fonética. Esse subtipo de dislexia está associado às disfunções do lóbulo occipital.

Dislexia Mista: caracterizada por leitores que apresentam problemas dos dois subtipos: disfonéticos e diseidéticos, os quais estão associados às disfunções dos lóbulos pré-frontal, frontal, occipital e temporal.

MANIFESTAÇÕES ENCONTRADAS NA DISLEXIA

As manifestações encontradas na Dislexia são as desordens no processamento interneurosensoriais que exigem o uso de dois

ou mais processamentos, como o auditivo-visual, auditivo-visual e tátil, como em atividades de leitura oral ou escrita sob ditado.

As primeiras manifestações das dificuldades encontradas em crianças com dislexia do desenvolvimento aparecem na decodificação fonografêmica, quando a criança precisa entender e utilizar a associação dos sinais gráficos com as sequências fonológicas das palavras no início da alfabetização.

As crianças com distúrbio específico de leitura apresentam dificuldades na habilidade narrativa, que são detectadas, primeiramente, pelos professores em sala de aula, e se manifestam quanto à capacidade de desenvolver a temática textual, manter a coerência em suas narrativas e utilizar as ligações coesivas para estabelecer conexões entre as frases que, geralmente, influenciam a contagem, a recontagem e a compreensão de estórias.

Tendo em vista a importância do processamento fonológico e visual para aquisição da leitura e escrita e o déficit destes encontrado em crianças com dislexia, torna-se relevante entender seu funcionamento, este será descrito a seguir.

PROCESSAMENTO FONOLÓGICO

Para chegar à descoberta do fonema, o aprendiz necessita adquirir e desenvolver a consciência fonológica, uma competência metalinguística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e à manipulação cognitiva das representações neste nível, que é tanto necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita como dela consequente.

Para ler eficazmente a criança precisa prestar atenção a todas as letras de uma palavra, a fim de conectá-las aos sons que ouve quando esta é pronunciada, e assim, decodificá-la.

A criança que começa a ler deve desenvolver a consciência fonológica para aprender o início alfabético, ou seja, a correspondência grafema-fonema. A aprendizagem das regras de correspondência grafema-fonema é considerada a habilidade básica para processar os sons das palavras.

O termo consciência fonológica envolve várias unidades linguísticas e se refere a diferentes níveis de processamento. Podemos segmentar as sentenças em palavras (ex: A – menina – empurrou – a – porta), palavras em ataque e rima (ex: gr – ato ou v – ela) ou em sílabas (ex: gra – to ou ga – to), sílabas em fonemas (ex:/v/ - /a/ - /z/ - /o/. Além disso, há também um contínuo de complexidade de processamento, dependendo da tarefa solicitada. São exemplos de tarefas que avaliam essas competências metalinguísticas: segmentação, exclusão e adição, substituição ou inversão de sílabas ou fonemas em uma determinada palavra.

As autoras ainda relatam que a alteração do processamento fonológico manifesta-se em diversas competências linguísticas, como dificuldade de consciência fonológica, memória fonológica, discriminação, nomeação e até mesmo na articulação de palavras. Os distúrbios de leitura e de escrita envolvem, então, um déficit no processamento fonológico, acarretando dificuldades no estabelecimento da consciência fonológica que é determinante

no sucesso do aprendizado da leitura escrita.

PROCESSAMENTO VISUAL

A leitura que envolve uma tarefa de processamento visual dinâmica que requer a análise e a integração de informações de padrões visuais, por meio de sequências de movimentos oculares e de fixação, além de todas as informações que acontecem entre uma fixação e a outra seguinte.

INTERVENÇÃO E DIAGNÓSTICO

Para (SILVA, 2009) a aquisição da leitura e escrita é um código e como tal resultante da interação complexa entre as capacidades biológicas inatas e a estimulação ambiental e evolui de acordo com a progressão do desenvolvimento neuropsicomotor. Deve-se entender que, para o correto desenvolvimento da leitura e da escrita, a criança deve ter um bom desenvolvimento da linguagem oral, pois ambos estão associados.

Observa-se que as crianças com dislexia apresentam alterações no processamento fonológico, falha nas habilidades semânticas, sintática e pragmática. Em relação ao diagnóstico encontrou-se na literatura que este não é dado por um único profissional, e sim por uma equipe interdisciplinar e, consequentemente, o tratamento. As crianças no início da alfabetização, quando começam a apresentar atraso na aquisição da leitura e da escrita, muitas são rotuladas como desatentas e preguiçosas, mas é preciso que a escola e a família saibam intervir adequadamente e precocemente para que isto não gere na criança frustração e abandono escolar.

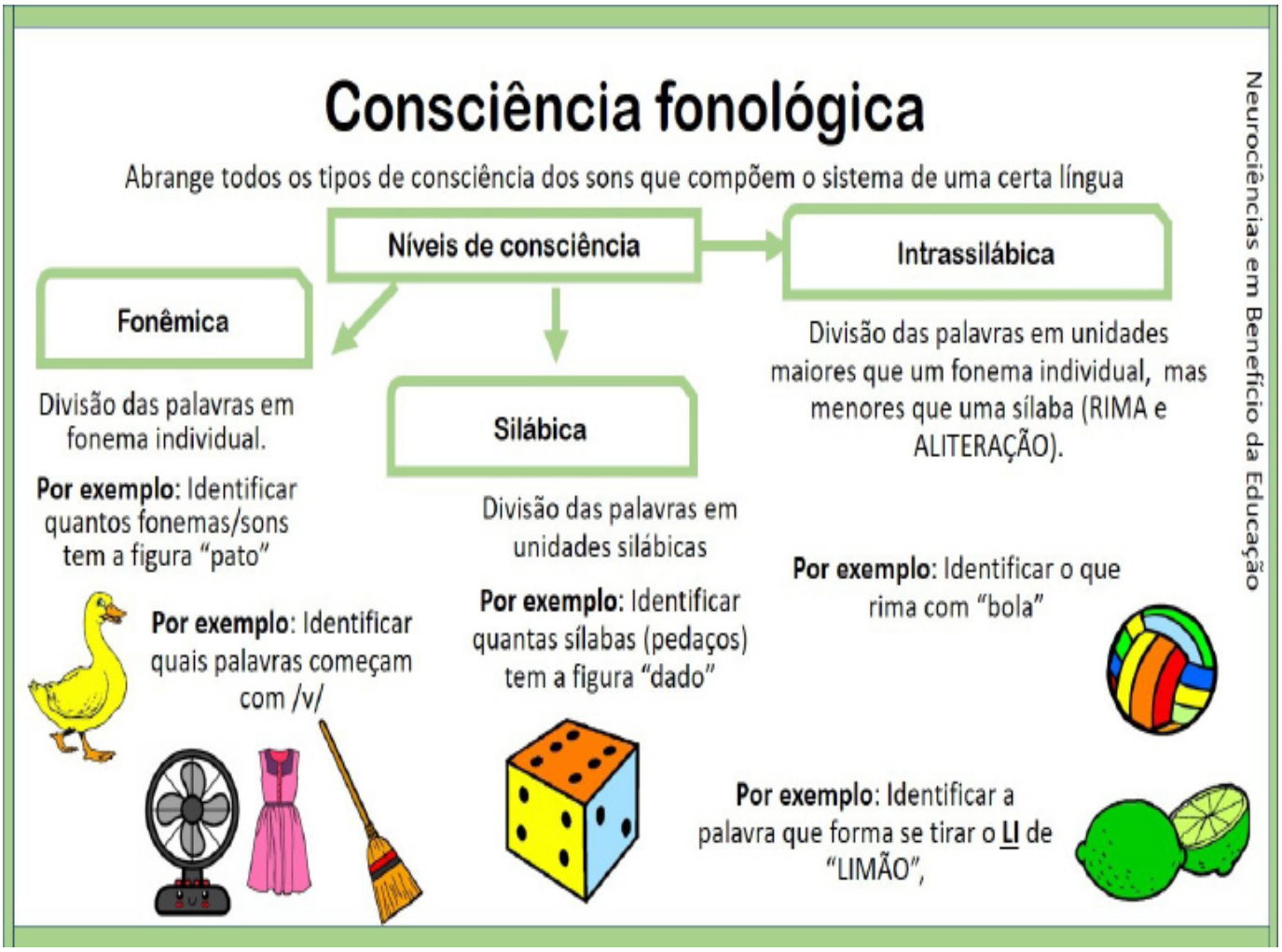
Quando a dislexia é diagnóstica e tratada precocemente, os impactos emocionais e comportamentais são evitados e a criança consegue suprir suas dificuldades e prosseguir no processo de alfabetização.

No diagnóstico devem-se utilizar procedimentos que possibilitem determinar o nível funcional da leitura, seu potencial e capacidade, a extensão da deficiência, as deficiências específicas na capacidade de leitura, a disfunção neuropsicológica, os fatores associados e as estratégias de desenvolvimento e recuperação para a melhoria do processamento neuropsicológico e fonoaudiólogo deve conhecer as dificuldades apresentadas pela criança no processo diagnóstico, com o objetivo de orientar-se e aos professores para o tratamento adequado, visando ao desenvolvimento de estratégias que possibilitem a melhora no uso das habilidades e funções da linguagem e no desempenho dessa criança nas tarefas escolares que exigem leitura e escrita. A partir do reconhecimento do problema, o diagnóstico fonoaudiológico deve ser realizado basicamente pela análise da linguagem nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico.

No tratamento fonoaudiológico é importante conhecer a criança, seus interesses, suas vivências, suas dificuldades, seus erros e acertos. É necessário adaptar métodos e técnicas à individualidade de cada caso, respeitando-se a personalidade do paciente e tratando-o como um todo, dentro do contexto social e familiar.

Uma intervenção bem sucedida

depende de uma avaliação criteriosa e multidisciplinar ou interdisciplinar (neurologia para a integração das capacidades perceptivo-linguística (neurologia, otorrinolaringologia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia ou psicopedagogia clínica).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo, verificou-se a importância de conhecer a dislexia, suas manifestações e o correto tratamento e intervenção, que são realizados pela equipe interdisciplinar, da qual faz parte o fonoaudiólogo, pelo seu conhecimento na área de linguagem oral, leitura/ escrita. Encontrou-se que existe a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto e, principalmente, que os profissionais, tanto da educação quanto da área da saúde, entendam que o processo diagnóstico e intervenção é realizado por uma equipe interdisciplinar.

Para que a criança disléxica seja atendida precocemente e que os impactos emocionais e comportamentais sejam evitados é de competência de todos conhecer os distúrbios de leitura e da escrita, lembrando-se sempre que a criança em questão, no momento, é um ser único e como tal deve ser tratada.

Segundo OLIVEIRA (1997), muitos professores, preocupados com o ensino das primeiras letras, e não sabendo como resolver as dificuldades apresentadas por seus alunos, várias vezes os encaminham para as diversas clínicas especializadas que os rotulam como ”doentes”, incapazes ou preguiçosos. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas em parceria com profissionais da saúde.

Tendo em vista que em sala de aula o professor encontra diversos casos de dificuldade na aprendizagem por parte de alguns alunos é imprescindível o atendimento a essas crianças por parte de profissionais capazes de identificar e tratar os problemas, a fim de que o aluno consiga obter avanço em seus estudos e consequentemente ter sucesso em sua vida escolar.



IVANILDA ALVES DOS SANTOS NONATOS

Graduação em Letras português e inglês pela Faculdade UNG - Universidade Guarulhos (2007); Especialista em TIDCS pela UFJF - Universida Federal de Juíz de Fora (2016); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF João Domingues Sampaio.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 out. 2018.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis : Vozes, São Paulo 1997.

https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/o-professor-e-o-trabalho-com-o-aluno-dislexico/26881 >. Acesso em 12 out. 2018.

SILVA, Sther Soares Lopes da. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 26, n. 81, p. 470-475, 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 out. 2018



BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E A MUDANÇA DE PARADIGMAS E CONCEPÇÕES

RESUMO: Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o foco voltado à Inclusão Escolar. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é conhecer a mudança de paradigma no contexto de inclusão escolar, da integração do deficiente à inclusão de todos os alunos, relatando alguns aspectos da história da Educação Especial e analisando os conceitos de Integração e Inclusão Escolar. Além destes aspectos esta pesquisa irá descrever o que diz a legislação pertinente ao tema estudado. A inclusão escolar demanda a revisão das dinâmicas de funcionamento e dos paradigmas para assim favorecer a criação de ambientes inclusivos. Para que estas modificações ocorram é necessário romper algumas barreiras existentes no âmbito escolar, partindo para o princípio de igualdade, lidando e convivendo com as diferenças e buscando alternativas para a construção de uma escola inclusiva. O enfoque atual da inclusão escolar pressupõe que todos tenham as mesmas condições de acesso e permanência, não há espaço para a segregação, para a integração ou para a exclusão escolar. A mudança de paradigma para uma educação inclusiva e a garantia de inclusão e sucesso educacional de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não, trouxe avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Integração Escolar; Educação Especial; Escola Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa versará sobre a mudança de paradigma no contexto da inclusão escolar. Antigamente a preocupação real era de integrar os deficientes fazendo com que estes conseguissem permanecer na escola, com o passar dos tempos e com as políticas públicas de inclusão escolar o foco foi sendo alterado e somente a integração não seria suficiente para a verdadeira inclusão escolar.

Passamos ao conceito de inclusão escolar, no qual os alunos deficientes deveriam ter direito ao acesso e à permanência no sistema escolar, a preocupação visava somente os "deficientes" muitos alunos ainda continuavam exclusos dentro do sistema educacional. Possuir uma legislação especifica para esse atendimento educacional especializado e inclusivo não basta para tornar a inclusão escolar uma realidade nas escolas de hoje.

A mudança de paradigma para uma educação inclusiva e a garantia de inclusão e sucesso educacional de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não, trouxe avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem. Neste paradigma as crianças com necessidades educacionais especiais, deficientes ou não, devem ter a garantia de acesso e permanência no âmbito escolar e todos os esforços devem ser dispensados para que a sua aprendizagem seja satisfatória.

Os alunos são diferentes entre si, e como tais, possuem diferentes necessidades que devem ser abordadas de diferentes formas, nem sempre o método utilizado para tal criança com algum tipo de deficiência será satisfatório para outra criança, partindo deste princípio, todos os alunos devem ser tratados em suas especificidades e se deve buscar os meios e materiais necessários para o sucesso educacional.

A exclusão escolar não se refere apenas aos deficientes e sim a todos aqueles que não ingressam na escola ou que não conseguem nela permanecer e nem tampouco se apropriar dos conhecimentos ali oferecidos. A educação especial e inclusiva deve deixar de ser vista como uma forma de atendimento somente aos alunos com deficiências, deve ser encarada como uma maneira de "unir" serviços e apoios especializados que servirão para todos os alunos.

A escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas capacidades ou de suas deficiências. Um dos grandes desafios como educadora é saber como lidar com os desafios que a sala de aula nos traz atualmente. Nos antigos sistemas de ensino os alunos eram considerados "homogêneos" e não havia a necessidade de se adequar àquele aluno que apresentasse algum tipo de dificuldade, apenas quem se adaptasse aos métodos e a didática ali apresentada permanecia no sistema educacional.

Hoje em dia, os conceitos foram revistos e todos os alunos devem ter as mesmas possibilidades de acesso e permanência na escola, o que acabou causando um grande desconforto na maior parte dos educadores. Para que a inclusão aconteça, os profissionais devem estar capacitados e preparados a lidar com as diferenças. Para isso é necessário

conhecer quais são as necessidades dos alunos e até que ponto as "deficiências" devem ser vistas como um empecilho à aprendizagem.

O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO

No Brasil, em vários dispositivos legais há a recomendação para que o atendimento educacional das pessoas com deficiência deve ser oferecido na rede regular de ensino, sem descartar a possibilidade de atendimento especializado em escolas especiais, quando as condições dos alunos se tornarem inviáveis para o atendimento na escola comum.

A preocupação em garantir os direitos para o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais se torna mais efetiva a partir da Constituição Federal (1988) quando promulga que o atendimento educacional especializado a estas pessoas devem ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) estabelece o conjunto de direitos e deveres para toda criança e adolescente, portadora de deficiência ou não. A Política Nacional de Educação de 1994 estabelece objetivos gerais e específicos para atender as pessoas com necessidades educacionais e revisa os conceitos dos termos que são utilizados para definir a educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Quando necessário serão utilizados serviços de apoio especializado, na escola regular e o atendimento será realizado em classes especiais quando não for possível a integração nas classes comuns.

O Plano Nacional de Educação e a Proposta da Política Inclusiva de Ensino (2001) concebe a educação escolar como um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país e de seu povo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) mencionam o grande desafio que é imposto à educação, ou seja, os sistemas de ensino devem se organizar para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, se fundamentando nos princípios que buscam a preservação da dignidade humana, da identidade e do exercício da cidadania.

O desafio da escola é criar espaços inclusivos para que todos os alunos possam aprender independente de qualquer diferença, buscando uma escola de qualidade para todos. As ações educativas devem ser pautadas no objetivo de proporcionar ao aluno com necessidade educacional especial o sucesso na aprendizagem e o direito à igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola.

As raízes históricas e culturais se tratando de "deficiência" sempre foram marcadas por fortes rejeições, discriminação e preconceito. Desde a Idade Antiga, existia uma política extrema de exclusão de pessoas deficientes. Na Grécia Antiga, crianças deficientes eram abandonadas

nas montanhas. Em diversas obras aparecem relatos que sugerem a exclusão.

As atitudes sociais classificam e separam as pessoas, fortes e fracos, competentes e incompetentes, rápidos e lentes ou capazes e incapazes. Na história da educação as noções a respeito da deficiência eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo, sem bases cientificas que trouxessem noções reais de quem eram os deficientes.

Na Antiguidade Clássica, as pessoas com deficiência eram eliminadas, abandonadas ou confinadas. No Egito a deficiência era vinculada à ideia de maus espíritos e a pecados. Na Grécia era considerada um castigo ou vingança dos deuses e em Roma como impureza ou pecado do deficiente ou de seus pais.

Nos séculos XVIII e XIX, surge a institucionalização da Educação Especial, oferecendo-lhes uma educação à parte. São indicados quatro estágios no desenvolvimento de formas de atendimento à pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

A fase de negligência, na era pré-cristã se caracteriza pela ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados e eliminados. O tratamento era concedido pelas concepções de caridade ou castigo. Na fase de institucionalização os deficientes eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Na terceira fase surgem as classes especiais em escolas regulares visando oferecer ao deficiente uma educação à parte.

No quarto estágio o movimento de integração dos indivíduos com deficiência aumenta e tem como objetivo integrá-los em ambientes escolares aproximando-os das pessoas “normais”. O deficiente deveria ser educado até o limite de sua capacidade.

O intuito era de se educar todas as crianças juntas proporcionando benefícios para ambas, evitando a segregação e a exclusão e partindo para a integração escolar.

As primeiras instituições voltadas ao atendimento dos deficientes mentais, surgiram anexadas aos hospitais psiquiátricos, a primeira instituição apareceu em 1874 no Hospital Juliano Moreira, em Salvador, no estado da Bahia e em 1887, a Escola México, era criada no Rio de Janeiro oferecendo o ensino regular para deficientes mentais, visuais e físicos.

A história da educação especial no Brasil está intimamente ligada à história da psiquiatria. Em 1907, foi criada a Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal. Esta psiquiatria não correspondia a uma prática coerente, embora houvesse esforços neste sentido, as ações e práticas ficavam por conta de pessoas leigas e/ou religiosos.

Em 1932, Helena Antipoff fundou a sociedade Pestalozzi, visando o amparo e educação das crianças e excepcionais. Segundo Mazzotta (2001) por iniciativa de Antipoff, foi também fundada a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, em 1948, destinada ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais. Esta instituição foi pioneira na orientação profissionalizante de jovens deficientes mentais e responsável pela instalação das primeiras oficinas pedagógicas para deficientes mentais no Brasil.

Em 1954, era criada no Rio de Janeiro a 1ª Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Além das instituições de caráter assistencial, surgiram centros de reabilitação e clínicas privadas, com elevado nível técnico para o atendimento a crianças deficientes com alto poder aquisitivo e, ainda, escolas privadas com alta qualidade técnica para crianças com problemas de comportamento, para deficientes mentais, deficientes neuromotores graves e com distúrbios neuropsicomotores pouco acentuados.

A década de 1980 é conhecida por estimular a garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência e o ano de 1981 foi eleito pela ONU, Organização da Nações Unidas como a ano internacional das pessoas deficientes.

OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR

A educação é um processo contínuo que se inicia no nascimento e perdura por toda a vida, todos têm direito a uma educação de qualidade e condições para acesso e permanência na escola. Conforme o artigo 59 da LDBEN 9394/96 todos os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

O conceito de integração escolar se refere às mudanças administrativas e técnicas que ocorreram entre as escolas comuns e as escolas especiais, os alunos considerados “aptos” podem frequentar a escola comum parcialmente ou provisoriamente.

A segregação está inerente à integração escolar na medida em que somente os alunos que conseguem a adaptação aos sistemas regulares de ensino, permanecem e frequentam as classes comuns, os demais são encaminhados às classes especiais e/ou escolas especiais.

A integração no ensino regular visa integrar totalmente ou parcialmente. A integração total se refere ao encaminhamento do aluno para o ensino regular, em uma sala comum, a integração parcial encaminha o aluno à uma classe especial.

Na integração escolar o aluno deve estar preparado para conviver com os demais, as características são pré-estabelecidas e o aluno é avaliado, podendo ser aceito ou não, se adaptar ou não, ao grupo das “maiorias”. Aquele que não se enquadrar nos padrões terá um atendimento à parte, separado dos demais.

O conceito de inclusão escolar surge em interrupção ao processo de integração escolar, o foco é modificado e o problema passa do indivíduo para a sociedade. A escola deve se adaptar para atender ao aluno com necessidades educacionais especiais, e não mais o aluno deve ser modificado para se adequar à escola.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais requer uma mudança gradativa, da integração à inclusão, com recursos especializados, sala de recursos e propostas de práticas alternativas, evitando uma mudança brusca nos sistemas de ensino, dando tempo para a assimilação deste novo paradigma e de uma nova concepção de aprendizagem.

Nesta nova concepção de aprendizagem, na educação inclusiva, todos os alunos são capazes de aprender juntos, participar das mesmas atividades e compartilhar o mesmo

espaço. As necessidades educacionais especiais e outras "diferenças" devem ser respeitadas e o acesso às oportunidades devem ser as mesmas, nesta visão incluem todas as crianças que possam ter alguma dificuldade de acesso e permanência à escola e não só os deficientes.

O desafio que o Parecer das Diretrizes Nacionais traz para a educação é o de promover a inclusão escolar para todos os alunos, independentemente de suas diferenças, necessidades especiais ou características individuais. O movimento para a inclusão escolar está ligado a uma reforma no sistema educacional, prevista em legislação específica, que promova uma educação de qualidade para todos.

Com base na Declaração de Salamanca as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou "marginais".

O enfoque atual da inclusão escolar pressupõe que todos tenham as mesmas condições de acesso e permanência, não há espaço para a segregação, para a integração ou para a exclusão escolar.

A efetiva inclusão escolar traz um conceito muito amplo e exige modificações de conceitos e paradigmas, não é o aluno que deve se ajustar aos padrões estabelecidos na escola ditos como "normais", com a mudança de paradigma a escola tem o compromisso de realizar os ajustes necessários aos alunos, atendendo as suas dificuldades e diversidades e garantindo o sucesso na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetiva inclusão no sistema escolar ocorre quando a escola é capaz de trabalhar com as diferenças e com a diversidade. Esperar que este aluno aprenda como os demais, no mesmo ritmo e as mesmas coisas irão causar grandes desilusões ao envolvidos neste processo, o ideal é ter em mente que cada aluno é diferente e consequentemente aprenderá de forma diferenciada.

A garantia de acesso ao sistema educacional à todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais ou deficiência, é uma das propostas da educação inclusiva e a legislação pertinente garante esta inclusão por meio de suas deliberações.

A história da educação especial sempre foi marcada por discriminação e rejeição. Os deficientes eram excluídos da sociedade e não havia a preocupação com a sua escolarização. Somente a partir do século XVIII os deficientes passam a ser integrados à sociedade e as preocupações com a educação desta clientela passam a ser discutidas. Ao longo dos anos foram criadas instituições especializadas no atendimento ao deficiente e as escolas especiais e/ou classes especiais funcionavam como um degrau para o aluno chegar à escola regular.

A preocupação em garantir os direitos para o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais e deficiente se

torna mais efetiva a partir da Constituição Federal (1988) que promulga que o atendimento educacional especializado a estas pessoas devem ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

Analisando a legislação vigente, fica claro que os direitos da pessoa com deficiência ou com alguma necessidade educacional especial, estão ali garantidos, além da previsão de disponibilização de recursos, materiais e formação de professores. A sociedade deve se organizar de maneira que estas leis e regulamentações possam ser cumpridas e efetivadas no âmbito educacional.

Inserir o aluno com deficiente nas classes comuns, não garante a efetiva inclusão, é necessário planejamento, oportunidades, respeito às diferenças e a criação de práticas sociais e educacionais que contribuam com o processo de inclusão escolar.

O conceito de integração escolar se refere às mudanças administrativas e técnicas que ocorreram entre as escolas comuns e as escolas especiais, os alunos considerados "aptos" podem frequentar a escola comum parcialmente ou provisoriamente. O conceito de inclusão escolar todos os alunos são capazes de aprender juntos, participar das mesmas atividades e compartilhar o mesmo espaço. As deficiências e outras "diferenças" devem ser respeitadas e o acesso às oportunidades devem ser os mesmos, nesta visão incluem todas as crianças que possam ter alguma dificuldade de acesso e permanência à escola e não só os deficientes.



IVANY MARIA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2009); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2012); Professora de Educação Infantil – no CEI Maria José de Souza.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 1994.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 17/08/2001. Seção 1. p. 46. 2001.

BRASIL. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. CEB/CNE. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 14/09/2001. Seção 1E, p 39-40, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: a integração - segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. 1. Ed. São Paulo: Memnon: Editora Senac, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES, V. Amorim (Org). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos, led. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33. 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri, BAUMEL, Roseli Cecília Rocha (Org). Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo, Avercamp, 2003.

SANCHES, Isabel, TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006.



O LETRAMENTO COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS CONSCIENTES

RESUMO: Na atualidade é evidente a necessidade de se pensar em alfabetização e letramento como processos de fundamental importância na formação do indivíduo. Nesse sentido, o principal objetivo deste trabalho foi refletir acerca da importância do processo de alfabetização como primeiro recurso para a constituição de indivíduos letrados, capazes de atender às demandas sociais de leitura e escrita, sempre ressaltando o letramento como aliado primordial para a formação de cidadãos conscientes. As escolas, em destaque os professores, precisam se conscientizar de seu papel e buscar com o trabalho de leitura e escrita incorporar o letramento, procurar estratégias que o auxiliem a ir além de uma alfabetização voltada unicamente para a aquisição de códigos linguísticos. É necessário não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos. É necessário saber como as mudanças estão sendo aceitas, como estão sendo colocadas em prática, contribuindo para a formação dos futuros cidadãos de maneira que se tornam capazes de exercer plenamente sua cidadania.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Práticas Sociais de Leitura e Escrita.

INTRODUÇÃO

Atualmente, não basta mais saber ler e escrever tão somente, ou seja, codificar e decodificar sinais gráficos. Faz-se necessário reconhecer, apropriar-se e se envolver nas funções sociais da leitura e da escrita. É importante que o indivíduo além de alfabetizado, seja letrado; aquele que além de ler e escrever é capaz de lidar com as demandas sociais oriundas da leitura e da escrita.

É necessário saber como as mudanças estão sendo aceitas, como estão sendo colocadas em prática e estilo, contribuindo para a formação dos futuros cidadãos de maneira que se tornam capazes de exercer plenamente sua cidadania.

Os debates educacionais há décadas vêm se posicionando e abrindo novas discussões voltadas para um novo termo, que muito tem a ver com essa mobilização social voltada para as destrezas de leitura e escrita, letramento, que é o "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita" (SOARES, 2004, p. 39).

Mas, que diferença existe entre ser alfabetizado e letrado?

Para Soares (2010), a diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e escrita. Um indivíduo alfabetizado conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, isto é, sabe que sons as letras representam, consegue ler palavras e textos simples, porém, não é necessariamente usuário da leitura e da escrita na vida social. Indivíduos alfabetizados podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e tantos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se exprimirem por escrito. Letrado, no sentido em que se está usando esse vocábulo, é alguém que se apropriou de modo suficiente da escrita e da leitura, sendo capaz de utilizá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas funções sociais e profissionais. Dessa forma, o domínio do código escrito é apenas o primeiro passo para o letramento. Sendo assim, o letramento se sobrepõe à alfabetização.

Nesse contexto, no qual estão inseridas a leitura e a escrita, é importante que os professores se posicionem, informem-se e se organizem. Sendo assim, este trabalho foi construído na tentativa de inspirar professores de diversas áreas. Em primeiro, os de classes de alfabetização e de séries inicias no intuito de auxiliá-los para atender, impulsionar e encaminhar os educandos e que pouco têm se beneficiado das ferramentas de leitura e escrita, pois, não estão sendo preparadas por nosso sistema de ensino, mais precisamente desde a alfabetização, para lidar com elas de maneira satisfatória e hábil.

Nesse sentido, este trabalho se justifica pela necessidade de se pensar em alfabetização e letramento como processos de fundamental importância na formação do indivíduo, empregando assim métodos mais eficazes e capazes de preparar os alunos para o pleno exercício da cidadania.

Alfabetizar letrando se faz necessário, pois, concederá ao educando tanto a capacidade de ler e escrever textos, bem

como a habilidade de leitura de mundo, podendo assim indagar as supostas verdades se tornando sujeito da aprendizagem e não mero objeto (MOREIRA & ROCHA, 2018).

Tornar-se letrado, saber lidar com as demandas sociais de leitura e escrita do dia-a-dia, certamente não é tarefa fácil. Muitas crianças, jovens e adultos enfrentam muitas dificuldades diante dessas aquisições, e essa falta de habilidades acaba por contribuir para o aumento dos índices de reprovação, evasão e fracasso escolar (FRADE, 2018). Dessa forma, foi eleito como problema de pesquisa: Quais os caminhos que a alfabetização deve percorrer, unida ao letramento, de forma a contribuir significativamente na construção de cidadãos verdadeiramente habilidosos perante às demandas sociais de leitura e escrita?

Norteado por esse questionamento, este trabalho tem por objetivo geral refletir a importância do processo de alfabetização como fonte primeira de propulsão para a formação de sujeitos letrados, capazes de atender às demandas sociais de leitura e escrita, sempre evidenciando o letramento como aliado essencial para a formação de cidadãos conscientes.

Nesse sentido, pretende-se analisar o processo de aquisição da leitura e da escrita, vivenciado por crianças e adultos, a fim de examinar a alfabetização que vem caminhando desvinculada do letramento, dentro de uma sociedade que necessita de pessoas letradas.

E, para tanto, foi realizada uma Pesquisa Bibliográfica, fundamentada em Ferreiro (2001), Soares (2004, 2010), Mello e Ribeiro (2010), entre muitos outros.

LETRAMENTO: UM NOVO TERMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil ressaltou avanços quantitativos no campo educacional. Um grande número de crianças se encontra inserida nas instituições escolares. Entretanto, os problemas relacionados à qualidade da educação brasileira ainda perduram; sobretudo, porque analfabetos ainda continuam sendo produzidos por nosso sistema educacional.

Atualmente, os discursos nacionais pregam a erradicação do analfabetismo no sentido mais estrito do termo, aquele relacionado aos que não sabem ler, por não terem domínio do código da escrita. Entretanto, para Costa (2004, p. 13) o lançamento do programa de alfabetização de adolescentes e adultos, o recente "Programa Brasil Alfabetizado", desenvolvido no governo Lula em agosto de 2003, nos remete a uma segunda preocupação, ao de não somente promover a apropriação da escrita em seu sentido de códigos e decodificações, mas também promover o ato de "letrar", aos atualmente considerados como analfabetos funcionais, aqueles que possuem certo nível de escolaridade, passaram alguns anos na escola, sabem assinar o nome ou decodificar textos, mas não tiveram a oportunidade de se tornarem "letrados", ou seja, de fazer uso cotidiano e com sucesso da leitura e da escrita (COSTA, 2004, p.13).

Segundo Mello e Ribeiro (2010, p. 16):

exatos 56% dos jovens brasileiros de 15 anos não entendem quase nada do que

lêem. Para eles, a ferramenta de leitura mais atrapalha que ajuda na escola. A falta de habilidade com as letras levou o país a ficar entre os dez piores do mundo em interpretação de texto, segundo o Programa internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Um dos motivos apontados para o baixo desempenho dos alunos brasileiros em vista da avaliação são as taxas de repetência (MELLO & RIBEIRO, 2010, p.16).

Para o coordenador geral da Unesco em Pernambuco, Julio Jacobo, (apud MELLO & RIBEIRO, 2010, p. 16):

o excesso de jovens que não compreendem o que lêem deve-se a deficiência da educação no país. [...] projetos de aceleração, existentes em vários estados (...) fabricam analfabetos funcionais (pessoas que sabem ler e escrever, embora não compreendam os significados dos textos).

Jacobo aponta também a evasão escolar como um dos fatores consequentes do analfabetismo funcional "o aluno que não entende o que lê passa a achar as aulas desinteressantes e as turmas de 4ª serie do ensino fundamental são os que mais possuem analfabetos funcionais" (MELLO E RIBEIRO, 2010, p.16).

Se partir desse ponto, é possível perceber que aprender a identificar o código de escrita, saber como funciona o sistema de escrita, decifrar as palavras, mas não saber usá-las de maneira inteligente, tem se tornado um novo problema do sistema educacional que precisa ser revisto.

O fato de a alfabetização não estar desenvolvendo habilidades necessárias aos estudantes de nossa sociedade, tem levantado muitos questionamentos acerca da verdadeira especificidade da alfabetização e fomentado discussões para um novo fenômeno, denominado no Brasil como letramento e que foi desenvolvido para conceituar uma nova capacidade, a de usar as ferramentas de leitura e escrita de forma competente, dinâmica e prática para a vida pessoal e em sociedade.

A partir de então, diferentes sociedades, cada qual com sua estrutura social, cultural e econômica, passaram a encarar as habilidades de leitura e escrita como questão fundamental a ser discutida e analisada, pois, o sistema não estava mais desenvolvendo cidadãos socialmente ativos em relação às práticas sociais de leitura e escrita. Nos países desenvolvidos, a deficiência de tais habilidades, começou a se destacar quando se constatou que a população, embora alfabetizada, não dominava de maneira satisfatória as práticas de leitura e escrita necessárias para uma participação ativa e competente na sociedade.

Ao final da década de 80, os pesquisadores brasileiros começaram suas pesquisas a fim de analisar na população brasileira, preferencialmente jovens e adultos, o nível de letramento. Embora alfabetizada, se considerar como alfabetizados aqueles indivíduos que alcançaram a 4ª série do ensino fundamental, baseados no argumento de que são necessários quatro anos de escolaridade para se adquirir o domínio da leitura e da escrita e sua boa utilização diante das demandas sociais (SOARES, 2004), foi observada pelos pesquisadores brasileiros a mesma dificuldade de fazer

uso de conhecimentos de leitura e escrita, para obter bons resultados em suas relações sociais, profissionais e até mesmo pessoais.

Se pesquisar mais, é possível descobrir que a palavra letramento é uma tradução da palavra inglesa literacy, sendo definida como "a condição de ser letrado" (SOARES, 2004, p. 35), e a palavra letrado segundo a definição acima, apresenta sentido diferente daquele que vem tendo em português. Em inglês, o sentido de literate (letrado), é "educado; aquele que apresenta habilidade de ler e escrever" (SOARES, 2010, p. 36), em que palavra literate indica a qualidade que caracteriza a pessoa que tem domínio da leitura e da escrita. Assim, literacy, caracteriza o individuo que é literate, ou seja, aquele que além de saber ler e escrever, ainda faz uso inteligente e constante da leitura e da escrita.

Desse modo, ao observar tais traduções é possível verificar que existe uma diferença significativa entre ser alfabetizado, saber ler e escrever; dominar os símbolos da língua e ser letrado (em inglês, visto que ainda não é encontrado nos dicionários da língua portuguesa, o significado atualmente aplicado a essa palavra), que é aquele que vive em constante uso das práticas de leitura e escrita.

Ao despertarmos para o termo letramento e incluí-lo ao nosso vocabulário educacional, nos deparamos com a dura e grande realidade do sistema educacional brasileiro: nosso problema não é apenas o de ensinar a ler e a escrever, mas também o de conduzir os educandos para o verdadeiro uso da leitura e da escrita; e o envolvimento em práticas sociais destas mesmas aquisições (SOARES, 2004, p. 58).

Envolver os alunos em práticas de letramento e torná-los sujeitos letrados, requer fornecer-lhes condições para que haja o letramento. Para Soares (2004), a verdadeira e efetiva escolarização da população, com qualidade, especificidade, consiste na primeira condição para a formação de pessoas verdadeiramente letradas. Capazes de "aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever" (SOARES, 2004, p. 58).

Para Goulart (2018), outra forte condição consiste em um maior acesso ao material de leitura; condições para a leitura e a escrita. Oportunidades para que os alunos em período de alfabetização estejam mergulhados em situações de leitura e escrita, para que desde o princípio reconheçam nessas práticas, grandes oportunidades de crescimento, aprendizado, conhecimento.

É primordial o acesso a materiais de leitura, de escrita, a livros, revistas, jornais, a ida às bibliotecas, livrarias, entre tantas outras condições de letramento.

No momento em que o indivíduo busca utilizar a leitura e a escrita de maneira frequente e competente, está praticando a ação de "letrar-se", posto que, essa prática ultrapassa o aprendizado do código da língua. É uma forma de apropriação da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

O sujeito que se torna letrado, passa a viver de forma diferente, a falar diferente e a compreender o mundo de maneira distinta. "Aquele que aprende a ler e a escrever e passa a usar essas habilidades, envolvendo-se em práticas de leitura e escrita, torna-se um indivíduo diferente, adquire um outro estado,

uma outra condição" (SOARES, 2004, p. 36). É uma prática de leitura e escrita constante, para se alcançar à condição de ser letrado. Para Soares é um continuum ler e escrever.

Entretanto, nem todas as pessoas alfabetizadas podem ser vistas como letradas, pois, o fato de saber ler e escrever não confirma sua participação em atividades letradas, porque nem todos usam socialmente a leitura e a escrita, praticam essas habilidades, não se utilizam delas e nem respondem às demandas sociais de leitura e escrita.

Soares (2004, p. 46), colabora com essas ideias afirmando:

Os indivíduos se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não obtém competência para usar a leitura e a escrita, para se envolver com as práticas sócias de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa bula de remédio...

Diante dessas afirmações, pode-se definir letramento, dentro do contexto atual "como o resultado da ação de letrar-se, como uma consequência de ter-se apropriado da leitura e da escrita e de suas práticas sociais" (SOARES, 2004, p. 38-39). Como um estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que exerce em diferentes modalidades, as práticas de leitura e escrita, e participam de momentos que envolvem constantemente essas habilidades.

Nessa conjuntura, letramento vai além da alfabetização, porque alfabetização apresenta o código da leitura e da escrita e letramento promove o uso social dessas habilidades.

O termo letramento é visto como um fenômeno de caráter social, pois, mobiliza atividades que envolvem a leitura e a escrita de forma social e complexa. Assim, letramento se coloca como um conjunto de habilidades que ultrapassam o processo de relacionar símbolos escritos e unidades de som. É um processo de construção de sentidos, envolvendo desde capacidades simples como a leitura de bilhetes, cartas, e-mails, histórias em quadrinhos e contos à produção de textos científicos, etc. Assim como escrever e ser capaz de transmitir significado a um leitor, de forma adequada, ou seja, expressar e organizar o pensamento em língua escrita. (MELLO & RIBEIRO, 2010, p. 28).

Os termos alfabetização e letramento diferem em suas conceituações, mas se completam em suas disposições, e desde a entrada do letramento no Brasil, houve uma grande aproximação com a alfabetização.

Na realidade brasileira, ao contrário dos países europeus e norte-americanos, o despertar para as habilidades de leitura e escrita, voltaram-se desde o início para a alfabetização. As considerações acerca dos dois fenômenos passaram a se mesclar e até mesmo se confundir (FRADE, 2018).

Para Soares (2004, p. 12):

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da língua escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente

por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- o letramento.

Entretanto, na concepção atual, a alfabetização e o letramento acabaram por se tornar processos simultâneos, completando um a ação do outro, integrando ambos sem a perda da especificidade de um dos processos. Enganos e deduções acabaram por levar os dois fenômenos a se confundirem erroneamente, promovendo por consequência a perda da especificidade da alfabetização.

Para Soares (2004, p. 13), os equívocos que levaram a alfabetização e o letramento a se confundirem e promoverem a prevalência do segundo em detrimento do primeiro "constitui uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras".

Os dois fenômenos apresentam características diferentes, cada qual com suas facetas. Entretanto, diante da realidade, do avanço social e aa geração da atualidade, é sabido que a alfabetização não pode mais ser vista sem o letramento. Ambos se completam, mesmo com características diferentes. Um necessita do outro para conseguir formar o cidadão da atualidade.

A partir do momento em que a integração da alfabetização e do letramento acontecer, sem a perda da especificidade de um dos processos, haverá o reconhecimento de que cada um dos métodos apresenta muitas faces e procedimentos de ensino, uma vez que diante dessas concepções não há um único método para a aprendizagem da língua escrita, mas sim comprovadamente e perante nossa diversidade cultural, múltiplos métodos, posto que a natureza de cada um apresenta a necessidade de certas metodologias de ensino, além de que cada grupo de crianças ou uma única criança, apresenta características diferentes que demandam diferentes formas e intervenções pedagógicas (FRADE, 2018).

Em vista de todas essas questões, evidencia-se a necessidade de uma formação adequada para o professor atuante e responsável pela aprendizagem inicial, tão complexa, da escrita de crianças e de adultos. Se realmente se quer formar indivíduos letrados, com habilidades de leitura e escrita, críticos diante da realidade social, capazes de promover transformações sociais, faz-se necessário uma alfabetização e uma decorrente escolarização unida às práticas de letramento e mais ainda, professores engajados nesse objetivo e conscientes de seu papel dinamizador na sala de aula e consequentemente fora dela.

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Nos dias atuais, os constantes questionamentos acerca dos fenômenos alfabetização e letramento, têm nos chamado ainda mais à atenção para o papel da escola como peça primordial no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, estando relacionada à aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Dessa forma, um grande desafio se levanta perante a instituição escolar e seus

componentes, uma vez que a mesma não tem empreendido grandes esforços na busca de desenvolver habilidades voltadas para as práticas sociais de leitura e escrita que em nosso meio social tanto são valorizadas. Ao acompanhar esta realidade vivida pelo sistema escolar, Kleiman (2008, p. 20), observou que:

a escola preocupa-se, não com o letramento como prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos alfabéticos, numéricos, processos geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

A aquisição do código da leitura e da escrita é muito importante na vida de qualquer individuo, abrindo-lhe um mundo novo e de muitas descobertas. Todavia, essa trajetória de apropriações não deve se limitar apenas à codificação e decodificação de caracteres.

Goulart (2018, p. 11) vem nos conduzir a uma reflexão acerca da leitura e da escrita afirmando que:

a leitura e a escrita, além de mecanismos para identificar e produzir sons, letras e palavras, são atos de mobilização da inteligência que permeiam o acesso do leitor a um vasto mundo de significados e, ao mesmo tempo, ajudando a desenvolver suas capacidades intelectuais mais complexas para "ler o mundo".

Como pode um indivíduo "ler o mundo" preso unicamente às normas e técnicas de leitura e escrita que nossas instituições escolares vem promovendo? Nossa sociedade altamente evoluída, exigente e ao mesmo tempo discriminatória, faz cobranças que acabam por marginalizar aqueles indivíduos que estagnaram em suas concepções acerca da leitura e da escrita. A escola é considerada para muitos pesquisadores como um espaço de formação permanente. Giovanni, (apud MELLO & RIBEIRO, 2010, p.151) acredita que "a escola é, de fato, local de muitas e diferentes aprendizagens para todos os atores nela envolvidos, ou seja, seu potencial formativo é inegável". Entretanto, a mesma autora, aponta como foco de discussões as situações formativas, que não têm alcançado grandes objetivos.

A promoção em provas ou de um ano para outro, tão valorizadas em nossas escolas como perfil a ser alcançados por nossos estudantes, contrapõem-se aos inúmeros discursos e debates que pautam a necessidade da formação de cidadãos críticos, ativos e atuantes diante das questões sociais, econômicas e culturais de nossa sociedade.

Na concepção de Goulart (2018), para alcançar o verdadeiro objetivo dos debates e discursos tão enfatizados no campo educacional, deve-se refletir sobre a escrita e a leitura e buscar compreendê-las como um sistema de representação capaz de mediar a ação do homem no mundo. É nesse sentido que se torna de grande importância que os professores assumam com seriedade e competência a função de conduzir, inspirar, inovar, ensinar, promover e mediar a aprendizagem desse valiosíssimo objeto de conhecimento.

Ao idealizar a linguagem como um sistema de símbolos históricos e sociais e que facilitam ao indivíduo compreender e interpretar o mundo e a realidade que o cerca,

o professor tem a sua frente o desafio de promover variados e significativos encontros das crianças, jovens ou adultos com a língua. Essa concepção trás entre outros aspectos, a compreensão de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se limita ao conhecimento de elementos isolados que constroem o sistema de escrita (AMARAL, 2009).

Conforme Frade (2018), o professor ao trabalhar com a língua escrita deve ter o entendimento de ensino-aprendizagem voltada para práticas sociais. Isso deve estar inserido em sua rotina. É preciso reconhecer e direcionar seu dia-a-dia para as possibilidades que a leitura e a escrita são capazes de oferecer.

O professor só será capaz de incentivar o letramento, se ele tiver a consciência de que a língua é um objeto de articulações, de práticas, de vivência, não algo isolado, e, ademais, busque se envolver com essa prática.

Carvalho (2009, p. 64), defende a ideia de que o professor deve se apresentar aos seus alunos como um leitor/escritor em constante construção e que suas atitudes informais são capazes de permitir que bons exemplos transpareçam, como: "no momento em que, por exemplo, ele carrega o jornal e comenta algum fato que leu, demonstra para que serve o jornal e a importância de se estar atualizado. Se leva um livro de estudo debaixo do braço, mostra que é estudante a vida toda".

Para Simões (2006), é importante que o professor goste de ler, esteja sempre se informando por meio de boas fontes de leitura, questione o que lê, se coloque em um processo continuo de aprender a aprender, para que alcance a habilidade pedagógica de conduzir como aprender. Um professor letrado é capaz de estabelecer relações de troca, de diálogo. É capaz de apresentar a leitura como um mundo mágico, que não se limita com as barreiras da leitura obrigatória. É capaz de abrir caminhos que conduzam à formação de cidadãos verdadeiramente capazes de se colocar diante das questões sociais, culturais de nossa sociedade.

E é em parceria com esse profissional letrado que a escola se torna verdadeiramente um privilegiado espaço de aprendizagem e formação constante. Com base em um ambiente significativo, letrado, favorecedor de construções, de significados, é que se está dando os primeiros passos rumo a uma prática pedagógica letrada (AMARAL, 2009).

Para Cavalcante (2006, p. 24):

o ponto de partida para democratizar o contato com a cultura escrita é tornar o ambiente alfabetizador: a sala deve ter livros, cartazes com listas, nomes e textos elaborados pelos alunos (ditados ao professor) nas paredes e recortes de jornais e revistas do interesse da garotada ao alcance de todos.

A constituição de um ambiente alfabetizador é uma das tarefas do professor que busca favorecer aos seus alunos uma maior evolução diante da leitura e da escrita. A elaboração desse espaço deve pressupor a presença de mediadores de leitura e escrita, de interlocutores mais avançados: o professor disponível para ouvir perguntas e oferecer respostas; alunos que possam ser reconhecidos como pares e, dessa forma, como valiosas fontes de informação; professores de outras áreas e classes, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e alunos e outros funcionários, que, possam frequentar a sala

de aula na posição de bons informantes sobre a leitura e a escrita, em atividades previamente organizadas pelo professor.

Entre os materiais que deverão fazer parte de uma sala propícia ao letramento, pode-se citar: lista dos nomes dos alunos, calendários, alfabetos móveis, alfabetos fixos, fichas com palavras significativas para a classe, caixinhas com os textos já trabalhados, cartazes com as regras de funcionamento da classe e da escola, biblioteca volante, gibiteca, mural de informações semanais, jornais, revistas, jogos de linguagem (como bingo de letras, de palavras, mico de palavras, jogos da memória de letras, palavras, etc...), entre muitos outros materiais que podem ser confeccionados pelos alunos com a ajuda do professor (FRADE, 2018).

Teberosky e Colomer (2003, p. 25) ainda completam a ideia de ambiente alfabetizador como "aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos – digitais ou em papel – um mundo de escritos que circulam socialmente", em que o indivíduo possa entrar em contato e trocar experiências.

O ambiente alfabetizador é aquele que coloca a criança ou adulto dentro de um lugar de múltiplas significações, capaz de favorecer o pontapé inicial para a alfabetização e muitas outras aquisições. Entretanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.151) nos faz o seguinte alerta:

o termo "ambiente alfabetizador" tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias.

O professor aliado a esse ambiente de articulações é capaz de auxiliar a criança em suas concepções e favorecer a construção de seus conhecimentos. Ou seja, é capaz de promover apropriações de forma significativa, prática e eficaz, além de qualificar suas aulas favorecendo a cultura letrada.

Muitas atividades práticas podem se somar a esse ambiente e favorecer a compreensão e evolução da escrita de seus alunos.

A leitura diária feita pelo professor é uma das principais práticas que auxiliam na aquisição da língua escrita. Ao ler diariamente o professor familiariza a criança com a linguagem escrita (DIAZ, apud CAVALCANTE, 2006, p. 25). Nessa situação, o professor tem um papel muito importante. Ao interpretar uma história ou outros textos lidos, deve mostrar entusiasmo e conhecimento do assunto, fazer do momento da história uma hora de lazer, descontração e aprendizagem, sem cobranças e interesses maiores. O aluno deve participar, fazer sua própria interpretação e conclusão da história ouvida.

Além de textos literários, os textos de circulação social devem fazer parte da leitura constante de sala de aula. Assim, o professor deve estar atento aos diversos portadores textuais que circulam em nosso meio e que, se bem trabalhados, promovem o letramento (GOULART, 2018).

Livros, histórias em quadrinhos,

jornais, revistas, panfletos, cartazes, bilhetes, cartas, cartões, placas, faixas, listas telefônicas, entre inúmeros outros, constituem o que se pode denominar, portadores de textos (GOULART, 2018).

Segundo Goulart (2018), ao permitir que as crianças explorem esses materiais em sala de aula o professor oferece a oportunidade para que os alunos ampliem e aprimorem sua competência linguística e se tornem capazes de se adequar às exigências da sociedade, tornando-se indivíduos aptos a selecionar, analisar, lidar e utilizar esses materiais de consumo de maneira satisfatória.

Esses primeiros contatos favorecem práticas de letramento e a construção de uma importante ideia acerca da leitura e da escrita, a de que ler e escrever vai muito além de decodificar e codificar palavras, e que essas aquisições são importantes ferramentas de construção da cidadania.

Conforme Carvalho (2009), a criança desde cedo deve ser levada a reflexão de que a escrita e a leitura são utilizadas para se informar, expressar, registrar, aprender, conhecer, distrair, entre inúmeros outros objetivos que devem ser valorizados pelo professor mediador, que tem o papel de conduzir a criança a essas reflexões. No dia em que a leitura e a escrita forem desvinculadas da mera ideia de codificação e decodificação, estar-se-ão abrindo oportunidades para verdadeiras práticas letradas em nossas salas de aula.

Dessa forma, torna-se mais do que necessário ousar, desafiar e inovar. E para uma maior elaboração de um ambiente facilitador de novas aquisições o professor mediador deve buscar selecionar diferentes instrumentos que possam compor esse espaço. Os diversos tipos de textos que circulam livremente em nosso meio são valiosíssimos instrumentos de aprendizagem que não se pode desperdiçar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira tem obtido alguns resultados no que diz respeito à alfabetização. É possível afirmar que resultados favoráveis têm sido alcançados, entretanto, ainda se considera alto o índice de analfabetos e de fracasso escolar, sobretudo, no período de alfabetização.

Pode-se concluir com este trabalho, que a leitura e a escrita são ferramentas de grande valia na vida de um indivíduo, sobretudo, se ele as souber usar de forma articulada e habilidosa. Evidenciou-se que na sociedade atual, faz-se necessário muito mais do que um leitor, codificador, mas sim, pessoas letradas, que além de saber ler e escrever, são capazes de fazer uso da leitura e da escrita de forma envolvente.

Ao descrever o letramento como processo que incentiva a continuidade na formação e desenvolvimento do indivíduo, aliando a habilidade de ler e de escrever na prática de leitura, entende-se a importância do letramento na escola para aprimorar o hábito da leitura nos alunos.

Porém, os dados coletados neste trabalho indicam a divisão entre ser alfabetizado e ser letrado, porquanto um indivíduo que sabe ler e escrever e utiliza a leitura para aquisição de conhecimento e de interação com o

contexto social, apropria-se e envolve-se com as práticas que esse ambiente contém.

Assim, na escola, o desenvolvimento do processo de letramento deve ser um de seus objetivos, destacando-se o papel que a escola deve desempenhar na formação de indivíduos críticos e que possam se comunicar com o meio no qual atuam, tanto quanto qualquer ambiente no qual se encontrem.

As escolas, em destaque os professores, precisam se conscientizar de seu papel e buscar com o trabalho de leitura e escrita incorporar o letramento, procurar estratégias que o auxiliem a ir além de uma alfabetização voltada unicamente para a aquisição de códigos linguísticos. Afinal, no Brasil de hoje, a ideia de alfabetizado ultrapassa o conceito de codificador e decodificador de caracteres.

O professor precisa compreender que para formar pessoas letradas, ele também precisa ser letrado, se envolver com a leitura e a escrita de forma a ser um exemplo inicial, já que muitas crianças não têm isso em casa. A partir do momento em que as instituições escolares são vistas como as principais pontes para o desenvolvimento de conhecimentos, em destaque os de leitura e escrita, faz-se necessário um professor comprometido com a mediação dessas apropriações.

Finalmente, ressalta-se que o aprendizado da leitura e da escrita seja prazeroso, significativo, contextualizado, com diferentes tipos de textos, com professores letrados ou que pelo menos saibam valorizar a leitura e a escrita e tenham bons valores a oferecer, para que desde o início a criança identifique o valor social dessas ferramentas e saibam lidar com elas habilidosamente.

Diante disso, entende-se que a inserção de gêneros textuais na prática pedagógica possibilita agilidade no processo de letramento, despertando no aluno o interesse pelo novo e disponível. Nessa etapa do letramento, compete ao professor oferecer argumentos, apoio e motivação para que o aluno faça da leitura um meio de se inserir no contexto social e nele interagir como resultado do aprendizado pela leitura.

Finaliza-se o trabalho ressaltando a importância do letramento a alunos do Ensino Fundamental, especialmente se trabalhados diferentes gêneros textuais que ofereçam opção de escolha e melhor aproveitamento individual e plural no aprendizado da leitura.

Nossos estudantes precisam disso para ter a chance de vencer tantas dificuldades do sistema educacional e se tornar cidadãos ativos, críticos, conscientes dos problemas a sua volta e capacitados a lhes dar soluções apropriadas.



ILKA MACHADO PIO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2014); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo e de Ensino Fundamental pela Rede Estadual de São Paulo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. W. do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. (org.). Alfabetização e Letramento, Contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas-SP: Komedi: Arte Escrita, 2009.

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

CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CAVALCANTE, M. Alfabetização: Todos podem aprender. Nova Escola, São Paulo, SP, ed. 190, mar 2006.

COSTA, S. R. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. A. (Org.). Letramento: significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRADE, I. C. A. S. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%207%20Organizacao_trabalho.pdf>. Acesso em: 06 outubro 2018.

GOULART, C. M. A. O Conceito de Letramento em Questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>. Acesso em: 06 outubro 2018.

KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 4ª ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008..

MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. do A. Letramento: Significados e Tendências. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MOREIRA, M. E. R.; ROCHA, E. A. G. M. Alfabetizar Letrando: novos desafios no ensino da língua escrita. Disponível em: <http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista12/ALFABETIZAR_LETRANDO.pdf>. Acesso em: 05 outubro 2018.

RIBEIRO, V. M. (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2005.

SIMÕES, V. L. B. Histórias infantis e aquisição da escrita. São Paulo. 2006.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. Pátio, 29, 2004.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.



A ABORDAGEM AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO: A sustentabilidade tornou-se algo imprescindível para a sobrevivência das futuras gerações, portanto é um assunto inerente a manutenção da vida. A sociedade encontra-se corrompida pelo capitalismo, pelos bens de consumo, pela propriedade privada, pela mídia impregnada de ideologias dominantes, entre outros. A escola por sua vez tem o papel de construir o conhecimento, pautando o desenvolvimento cognitivo nos contextos sociais e para tanto é necessário que nela haja, desde o início, a preocupação com a realidade, com a criticidade, com a responsabilidade social. Acredita-se ser por meio da educação que esse trabalho de conscientização deve ser iniciado. Por meio de pesquisa bibliográfica pode-se dissertar sobre a aprendizagem de conservação do meio ambiente destacando a qualidade de vida em um ambiente saudável e sem poluição tendo a escola como provedora de ensino sobre a saúde e bem-estar. Considerou-se que na função de educador temos como dever intervir na elaboração e concretização de projetos de incentivo a preservação do meio ambiente, incentivando e orientando aos alunos desde cedo sobre a importância do meio ambiente para todos nós.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Meio Ambiente; Qualidade de Vida.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem que as questões ambientais permeiam os objetivos, conteúdos e orientações didáticas em todas as disciplinas, no período da escolaridade obrigatória. Ao mesmo tempo, na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 há indicação de mudanças curriculares no ensino formal, em que a educação ambiental pode ser apresentada em outros níveis de ensino.

Sabe-se que no ambiente urbano das médias e grandes cidades, a escola, bem como outros meios de comunicação é responsável pela educação do indivíduo na sociedade. Questiona-se então qual deve ser o papel da escola que lida com os cidadãos do futuro para assegurar ações sustentáveis? Quais práticas devem ser aplicadas para que desde o início de sua vida social a criança se preocupe com o mundo que a cerca.

Objetivou-se de forma discursiva abordar as questões ambientais no contexto escolar, pelo meio da qual podemos mostrar a influência e importância da relação entre escola e comunidade para a preservação do meio ambiente, fazendo um trabalho de conscientização humana apresentando o que acarreta o excesso de consumismo.

Pretende-se descobrir como o ensino sobre meio ambiente em sala de aula, no ensino fundamental, pode auxiliar aos alunos no desenvolvimento de uma consciência preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhe são associados, tendo conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e, sobretudo, comprometimento para desenvolverem individual e coletivamente buscas por soluções para problemas e prevenção do meio.

A metodologia desenvolvida neste artigo foi à revisão de literatura em livros, revistas, artigos ou teses que contêm texto analiticamente processados pelos seus autores.

Acredita-se que a educação ambiental se constitui numa abrangente forma de educação, que atingi a todos os cidadãos, por meio de processos pedagógicos, formando no educando uma consciência crítica sobre os problemas ambientais.

O CAMINHO HISTÓRICO DA HUMANIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação é fundamental na contribuição para a autoformação da criança, ensinando-a a assumir a condição humana de viver e se tornar cidadã. Assumir uma identidade terrena é vital para o desenvolvimento e enraizamento desta consciência que permitirá o fortalecimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religação, imprescindível para civilizar as relações humanas e a cidadania ambiental. (TOMAZINI, 2018, p. 2)

A sensação de pertencimento ao universo não se inicia na idade adulta e nem por um ato de razão. Desde a infância, sentimo-nos ligados com algo que é muito maior do que nós. Desde crianças nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto

e de respeito. E, durante toda vida, buscamos respostas ao que somos de onde viemos, para onde vamos, enfim, qual o sentido de nossa existência. É uma busca incessante e que jamais termina. A educação pode ter um papel nesse processo, se colocar questões filosóficas fundamentais, mas também se souber trabalhar ao lado do conhecimento, essa nossa capacidade de nos encantar com o universo (GADOTTI, 2005, p. 19).

Reforça Tomazini (2018) ser necessário enfatizar que a visão do mundo hegemônico em nossa sociedade, com seus conceitos de natureza e de homem, não se afirmaram porque era melhor ou superior. Aceitar essa tese só teria sentido se fosse ignorado que muitas dessas questões já haviam, no passado, sido levantadas por uns e sufocadas, silenciadas e oprimidas, por outros.

Com os avanços científicos da humanidade, a capacidade de exploração e utilização do meio ambiente pelo homem cresceu. Em contrapartida, cresceu também a velocidade com que o homem consegue destruir e degradar o meio ambiente. Desde nossos ancestrais, dos primeiros primatas ao moderno homo sapiens, o homem viu-se a necessidade de interagir com o meio ambiente, de forma a retirar da natureza toda espécie de recursos necessários à sua sobrevivência, desde alimentos até energia. (TOMAZINI, 2018, p. 2).

Nos tempos mais remotos da humanidade nada mais era necessário ao homem que conseguir alimentos para sua manutenção diária, em atividades que buscava tão somente sua subsistência, não sendo esse homem capaz de provocar danos à natureza.

Com os avanços da ciência e tecnologia, as necessidades do homem transcenderam a mera busca de alimentos e artefatos de proteção, incluindo-se nas necessidades do homem a busca de recursos naturais que pudessem nutrir sua necessidade por um fator que marca radicalmente a capacidade destrutiva do homem, a energia. Sem dúvidas, os procedimentos adotados pelo homem para produzir energia estão entre os maiores destruidores e modificadores do meio ambiente.

Imaginemos toda a mudança e destruição do meio ambiente necessária para a construção e ativação de uma usina hidrelétrica. Construção de barragens, mudanças de cursos de rios, desmatamento de florestas, instalação de geradores, turbinas, condutores de energia, entre outros.

Não se pode dizer ser apenas a alta tecnologia que devasta o planeta, a exploração de minas e especialmente garimpos na busca por pedras preciosas, carvão, metais e ouro, desertificaram diversas regiões do planeta.

A própria exploração do solo de maneira errada pode transformar uma simples atividade agrícola em um ato capaz de destruir o meio ambiente, por meio do esgotamento dos recursos minerais necessários ao plantio pela falta de adubação, rodízio de culturas, ou até mesmo pelo mal-uso de terras na pecuária, não esquecendo evidentemente do uso indiscriminado de queimadas por agricultores no desmatamento.

Após alguns séculos de destruição e devastação, dando-se ênfase ao século XX, onde a evolução tecnológica deu-se em velocidade elevada, o homem a partir dessas

transformações vem mostrado preocupação com o meio ambiente; elaborando normas que permitam sua utilização, porém, evitando sua total degradação e destruição, fato este que na atualidade do século XXI, traz a tona manchetes e discussões sobre o tema Meio Ambiente, sobretudo, num trabalho de conscientização a partir da educação infantil. (TOMAZINI, 2018, p. 3).

Apesar de muitas críticas à proposta dos parâmetros curriculares nacionais, salienta-se que os conhecimentos pertinentes à questão ambiental estão bem estruturados e contribuem para a formação dos educandos na qual estimulam uma consciência global das questões relativas ao meio, para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. (BRASIL, 1997, p. 47).

Os educandos aprenderiam a reconhecer fatores que produzem o real bem estar, desenvolver o espírito crítico de críticas às induções do consumismo e senso de responsabilidade e de solidariedade no uso dos bens comuns e recursos naturais de modo a respeitar o ambiente e as pessoas da comunidade (BRASIL, 1997. p. 48).

A educação ambiental dentro da educação escolar é considerada um tema interdisciplinar, no entanto ela deve ser considerada mais e, além disso, ela deve ser indissociável tanto da educação formal quanto da informal, não ser discutida nas brechas entre os conteúdos curriculares e sim vivida quando esses conteúdos são postos em prática, trazendo desde cedo para o educando sua responsabilidade socioambiental.

Os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão às soluções. Estas não serão obras de gênios, de políticos ou tecnocratas, mas sim de cidadãos e cidadãs. E a escola está para dar essa contribuição, fazer com que sua clientela viva a prática da cidadania com algo intrínseco às relações sociais. (REIGOTA, 2010, p. 23).

Os avanços científicos humanitários, a capacidade de exploração e utilização do meio ambiente pelo homem aumentou, o que em contrapartida, fez a velocidade de destruição e degradação do meio ambiente pelo homem crescer. Sempre existiu no decorrer da história da humanidade modos de se administrar organizações, desde as mais simples as mais complexas, no entanto a atualidade é marcada, de forma profunda, pela necessidade de mudanças globais e busca de caminhos que conduzam à manutenção do crescimento econômico para atender a população mundial com disponibilidade de bens compatíveis com a necessidade de cada ser humano, sem esgotar os recursos naturais.

Sendo assim, impulsionada a necessidade de busca por novos valores, a sociedade se reorganiza e transforma vivendo o limiar de uma nova era, assistindo, ao surgimento de um mundo pós-capitalista, da sociedade do conhecimento e organizacional. Acompanha-se a cada dia o fluxo de conscientização por diferentes segmentos sociais, quanto à necessidade de mobilização, na busca de reversão a crise ambiental que se vivência nos dias atuais.

Em meio ao cenário de um modelo de produção que é movido pelo consumismo, este sendo gerador do predatismo ambiental, o homem usa seu poder destrutivo no meio

ambiente, não tendo a preocupação dos malefícios que provoca a si mesmo, ou melhor, que provocará às gerações futuras, pois estas sim são quem presenciarão as consequências mais cruéis de tais ações irracionais.

Entende-se a educação ambiental como multidisciplinaridade, mudança do pensar e consequentemente do agir individual para que a mudança sonhada por muitos ambientalistas e pessoas que já adquiriram tal visão ocorra efetivamente.

O homem nunca tirou tanto do meio ambiente como nos últimos cinqüenta anos. O avanço acelerado sobre a natureza é o efeito colateral do nosso sucesso. Vista pela perspectiva dos avanços relativos de cada civilização, a nossa exibe brilho sem igual. A fartura inédita de alimentos, a tecnologia para salvar-vidas e colocar foguetes na lua e a compreensão científica dos fenômenos naturais nunca foram maiores. A contrapartida preocupante é a perda acelerada de biodiversidade e a degradação do meio ambiente, a pressão sobre os estoques de água potável, o excesso de pesca nos oceanos e indícios de mudanças climáticas causadas pela ação do homem. O que esse processo mostra é que os recursos naturais podem estar sendo consumidos em velocidade maior que a da reposição do planeta. Há o risco de não sobrar o suficiente para gerações futuras (SCHELP, 2005, p. 102),

O homem na ânsia de suprir as suas necessidades pessoais tem buscado de forma predatória recursos oferecidos pela natureza sem uma prévia preocupação das consequências futuras podendo comprometer a sobrevivência de todo um conjunto de seres vivos.

Acredita-se que o consumismo humano resultante das ambições do homem seja preocupante em todas as nações, uma vez que com a retirada de recursos do meio ambiente cada vez mais acelerada ocorre a formação de uma dívida com o futuro, impossível de ser paga, pois nesse momento aqueles que formarão o amanhã ainda não possuem o poder de persuasão diante dessas decisões tomadas (SCHELP, 2005, p. 102).

Atualmente a escola não é mais vista como a única responsável pela construção e transmissão do conhecimento, pois, nos dias atuais, ao mesmo tempo em que aumenta a possibilidade de acesso à informação esta circula de modo cada vez mais rápido, no entanto o nível de conhecimento se torna cada vez mais baixo.

A instalação do caos em todas as esferas e níveis de escolaridade, pois, nunca se viu ser dada tanta importância à educação, ao ensino, ao conhecimento, porém, com exceções. (LAMPERT, 2005, p. 32).

Tem-se que ter sempre em mente que educação e cidadania são indissociáveis: quanto mais o cidadão for educado, em todos os níveis, mais será capaz de lutar e exigir seus direitos e cumprir seus deveres (CANEPA, 2004, p. 159).

Nessa visão acredita-se ser indispensável à educação ambiental para conscientização dos cidadãos, pois, a preservação do meio ambiente para as futuras gerações depende de uma consciência ecológica, na formação de uma nova consciência que em grande parte depende da educação, que possibilite a continuidade

da vida, o desenvolvimento sustentável, e a promoção do consumo consciente.

Acredita-se ser necessário buscar novos parâmetros para a vida em sociedade, pois o consumo sustentável é um grande passo no caminho da sustentabilidade, e depende da colaboração e da participação de todos os cidadãos. Observa-se também que a educação da criança revela uma complexidade vivida pela escola e pela família, ou seja, essas duas instituições possuem esferas diferentes na qual a família representa uma instituição de caráter privado, cuja responsabilidade se estende, para além de qualquer fase escolar, ao contrario das instituições de Educação Infantil que possuem um olhar coletivo para a criança, além disso, seu tempo é determinado pela faixa etária em que a criança se encontra.

No entanto apesar dessas diferenças, as duas instituições possuem um ponto de convergência, que é a educação compartilhada da criança, na qual ambas podem e devem educar para a sociedade e cidadania, ou seja, desde pequena a criança deve ser conscientizada sobre a conservação e preservação do meio ambiente.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSCIENTIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

A escola em especial por meio da educação infantil deve contribuir para a autoformação da criança, ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar cidadão, que é definido em uma democracia por sua solidariedade e responsabilidade em relação à sua pátria, enfocar o fato de pertencermos a terra.

Assumir a identidade terrena é vital atualmente, pois o desenvolvimento e enraizamento desta consciência é que permitirá o fortalecimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de ligação inter-solidariedade, imprescindível para civilizar as relações humanas e a cidadania ambiental.

Julga-se necessário enfatizar que a visão do mundo hegemônico em nossa sociedade, com seus conceitos de natureza e de homem, não se afirmaram porque era melhor ou superior.

A criança, desde cedo, deve aprender a cuidar da natureza e na escola é que se deve iniciar a conscientização do cuidado com o meio ambiente natural. É fundamental esta educação ambiental, pois responsabilizará o educado para o resto de sua vida.

Uma das formas de levar educação ambiental à comunidade segundo Munhoz (2004, p. 79), "é pela ação direta do professor na sala de aula e em atividades extracurriculares". Por meio de atividades como leitura, trabalhos escolares, pesquisas e debates, os alunos poderão entender os problemas que afetam a comunidade em que vivem; instados a refletir e criticar as ações de desrespeito à ecologia, a essa riqueza que é patrimônio do planeta, e, de todos os que nele se encontram.

Os professores são a peça fundamental no processo de conscientização da sociedade dos problemas ambientais, pois buscarão desenvolver em seus alunos hábitos e atitudes sadias de conservação ambiental e respeito à natureza transformando-os em cidadãos conscientes e comprometidos com

o futuro do país (MUNHOZ, 2004, p. 81).

Apesar da importância fundamental do professor no processo de desenvolvimento da nação ainda não se dá o devido valor, por parte de nossas autoridades, ao professor e com isto a educação. O Estado ainda não se conscientizou que a educação é o veiculo do bem-estar social, mas, sim, de forma oposta, se tem priorizado o interesse político de manter a massa sem uma formação cultural adequada. Qualquer ação de proteção ambiental deve passar pela educação ambiental.

Para melhorar a qualidade ambiental segundo Frers (2000) dar a conhecer a um público cada vez mais amplo as causas principais do problema e conseguir nele a compreensão e conscientização sobre isso; conhecer, compreender, tomar consciência e atuar, essa deve ser a dinâmica e finalmente, formar uma associação não governamental que congrega a todos os participantes ativos no processo, com o objetivo de organizar professores e estudantes do sistema educativo nacional; desde os níveis elementares até os pós-graduados, a todas as associações civis não governamentais e em fim a toda pessoa que responsável e organizadamente, baseada em sua própria experiência ou em dos demais, deseja atuar para oferecer um projeto alternativo e fundamentado que possa dar aos governos de mecanismos de ação cuja proposta seja da sociedade civil organizada.

Acreditando-se na influência entre a relação escola e comunidade, buscou-se verificar se a escola estabelece diálogo com a comunidade estudantil da própria escola, com as famílias e de que modo realiza este diálogo; se existem formas institucionais de participação tais como conselhos ou associações.

Concebendo a escola como um sistema aberto, é importante saber de que forma a escola recebe informações do ambiente para elaboração de diagnósticos, para rever seus planos de trabalho e aperfeiçoar seus resultados, ou se não confere relevância a estas informações.

Integrar a comunidade no contexto escolar, promovendo encontros de pais para refletirem sobre a política educacional vigente, destinada sempre à realidade dessa mesma comunidade. Representar os reais interesses da comunidade e dos pais de alunos junto à direção do estabelecimento de ensino, contribuindo com sugestões para adoção de medidas que se julgarem necessárias, respeitando as decisões tomadas pelo conselho escolar.

Colaborar para o sucesso de ações previstas no projeto pedagógico do estabelecimento de ensino voltadas para a assistência ao educando, ao aprimoramento do ensino e para a integração família - escola - comunidade.

Discutir, colaborar e decidir sobre as ações para a assistência ao educando, o aprimoramento do ensino e para a integração família - escola - comunidade. Promover o entrosamento entre os pais, alunos, professores e membros da comunidade, por meio de atividades sócias educativas culturais - desportivas, de comum acordo com a direção do estabelecimento de ensino e aprovação do conselho escolar.

Contribuir para a melhoria e conservação do meio ambiente e do estabelecimento escolar, sempre dentro de critérios de

prioridade, sendo as condições dos educandos fator de máxima prioridade. Promover palestras, conferências e círculos de estudos envolvendo pais, alunos e professores, em virtude de necessidades apontadas por esses segmentos.

A preservação ambiental trabalhada de maneira correta nas escolas e com a noção de que não deva ficar restrito apenas ao meio ambiente escolar, estendendo-se à comunidade local, pode contribuir em muito para recuperar e preservar os recursos naturais e melhorar a qualidade de vida da população.

A ESCOLA COMO PROVEDORA DE SAÚDE E BEM- ESTAR

Ouvem-se muitas pessoas, além de toda a mídia comentar sobre a crise ambiental, no entanto, acredita-se não ser o meio ambiente que se encontra em crise, mas sim os valores humanos, que desencadeiam os problemas presentes em diferentes setores de nossa sociedade gerando assim ameaças ao meio ambiente.

Em busca de desenvolvimento sustentável a demanda de recursos é cada vez maior, contudo os recursos são finitos. Ao contrário dos anseios e necessidades do homem, que podem ser consideradas como ilimitados, os recursos naturais disponíveis não o são. (LOCATELLI, 2000, p. 297).

Conforme Lampert (2005, p. 42), "as instituições de ensino encontram-se desvalorizadas e, muitas vezes, desacreditadas, por não conseguirem mais atender às necessidades sociais". Sendo assim, para manter viva a escola necessita-se construir um conhecimento com sentido para os alunos proporcionando formação integral, de valores éticos.

Observa-se que o sistema educacional vive uma crise que impõe a necessidade de busca por modelos alternativos que substituam suas antigas estruturas ainda vigente.

Analisando as necessidades de mudanças na educação, é impossível desconsiderar certas características da sociedade como o consumismo desenfreado, a substituição das referências de valor, em que o fundamental é o 'ter' e não o 'ser', a perda da essência do próprio ser humano como ser histórico, e a falta de análise crítica diante das situações, ou seja, privilegiam a informação ao invés do conhecimento (MEDINA e SANTOS, 2011, p. 19).

Perante as discussões acima expostas, pode-se afirmar que o futuro da espécie humana e de todas as espécies depende do equilíbrio do meio ambiente e diante disso, percebe-se como Sirvinskas (2002) a necessidade de se buscar uma nova ética, regida por um sentimento de pertença mútua entre todos os seres.

A ética sempre se preocupou com questões voltadas a existência humana, no entanto agora deve voltar-se a sua interrelação com o planeta, ou seja, "uma ética voltada ao equilíbrio entre homem e natureza", de modo a ser necessária construir-se uma ética ambiental voltada ao futuro, para serem assegurados às presentes e futuras gerações uma melhor qualidade ambiental (SIRVINSKAS, 2002, p. 307)

Acredita-se ser no início da educação escolar a educação Infantil que os

princípios de conscientização sobre a preservação ambiental devam ser discutidos e desenvolvidos para que com o passar do tempo possa ser aperfeiçoado e transformado em ações práticas cotidianas, como ponto de partida para uma população mais consciente e saudável.

Julga-se fundamental ocorrer uma mudança na maneira de nosso pensar acerca de nosso meio, nossa sociedade e nosso futuro; uma mudança básica nos valores e crenças que orientam nosso pensamento e ações; mudança essa que nos permita adquirir uma percepção integral sobre o mundo com postura ética, responsável e solidária (MEDINA e SANTOS, 2011, p. 18).

O risco eminente que sofrermos juntamente com nossas futuras gerações é o castigo de tudo aquilo que deixarmos de fazer em favor e proteção de nosso meio ambiente, o que nos coloca hoje numa situação de compromisso na manutenção e conservação do planeta. Ao se falar em direito ambiental atualmente, fala-se também em direitos humanos, ou seja, é impossível separar o dever de preservar o meio ambiente do direito que o ser humano tem de habitá-lo em ambiente saudável.

Acredita-se na busca pela consciência ecológica por meio da educação ambiental fundamentada na ética ambiental. Definida pelo art. 1º da Lei 9.795/99 a educação ambiental seria o conjunto de processos por meio dos quais os indivíduos coletivamente constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências a conservação do meio ambiente, para sua sustentabilidade e qualidade de vida sadia (SIRVINSKAS, 2002, p. 306).

A educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades do ensino, e cabe ao poder Público fiscalizar sua aplicação. (RODRIGUES, 2004, p. 404). O artigo 2º da Lei 9.795/99 estabelece que "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal" (GOMES, 2006, p. 24).

A função da educação ambiental não é a reprodução/divulgação de conhecimentos, mas sim a formação de uma consciência e de uma ética ambiental, como fica claro após o exame de seus princípios e objetivos, a exigir a sua presença nos projetos pedagógicos como eixo transversal (RODRIGUES, 2004, p. 407 apud GOMES, 2006, p. 24).

Por fim almeja-se que a educação adquira novos significados para construção de uma sociedade democrática, participativa e sustentável, capaz de exercer solidariedade com as gerações presentes e futuras.

A educação promove saúde permitindo assim que as pessoas adquiram um maior controle sobre sua própria qualidade de vida, por meio de hábitos saudáveis não só os indivíduos, mas também suas famílias e comunidade se apoderam de um bem, um direito e um recurso aplicável à vida cotidiana (SEIXEIRO, 2011, p. 13).

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) uma das melhores formas de promover a saúde é por intermédio da escola, pois ela é um espaço social, no qual muitas pessoas convivem, aprendem e trabalham além dos

alunos e professores passarem a maior parte de seu tempo, dessa forma é na escola em que os programas de educação e saúde podem ter a maior repercussão, beneficiando os alunos desde a infância a adolescência.

A escola é vista como espaço social e local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização, pois o que nela se faz se diz e se valoriza representando um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. (SEIXEIRO, 2011, p. 13).

Seixeiro (2011, p. 13) completa dizendo ser fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade justa, em um ambiente saudável. Para fortalecermos o vínculo positivo entre a educação e a saúde, deve-se promover um ambiente saudável melhorando a educação e o potencial de aprendizagem e ao mesmo tempo promovendo a saúde.

A formação e a adoção dos hábitos saudáveis devem ser estimuladas em crianças, pois é durante os primeiros anos de vida que ela estará formando seus hábitos, por exemplo, alimentares e atividade física. Dessa forma, a promoção da saúde assume um papel de educação para a saúde. (SEIXEIRO, 2011, p. 13).

As escolas que estão empenhadas com esta questão já deram um grande passo em relação à educação ambiental, pois a alimentação está diretamente relacionada às questões ambientais. Acredita-se que incentivando a utilização de frutas, legumes, cereais, alimentos caseiros, para a merenda escolar, estão contribuindo de forma direta com a conscientização de que quanto mais natural for nossa alimentação, menos lixo será produzido e mais saúde se terá.

Pode-se ainda criar atividades na escola com o auxílio de uma horta em que o professor relaciona diferentes conteúdos e coloca em prática a interdisciplinaridade com os seus alunos, ao passo que, o estudo do crescimento e desenvolvimento dos vegetais pode ser associado com o próprio desenvolvimento, ou seja, a importância da terra ter todos os nutrientes para que a semente se desenvolva em todo o seu potencial, livre de qualquer doença poluidora.

Na educação infantil é fácil realizar atividades prazerosas utilizando o que é intrínseco à criança, o brincar, sem que isso requeira uso de capital. É colocado como oportunidade da criança recombinar elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, criando novos papéis para si mesmos, reorganizando cenas ambientais. Não é apenas reprodução do que já existe, mas oportunidade para a construção do novo (SÃO PAULO, 2006, p. 48).

Leonardo Boff (2012) aponta a necessidade de a educação contemplar a perspectiva de educar para o bem viver, viver em harmonia com a natureza e saber dividir os bens naturais equitativamente, pensando sempre nos semelhantes e nas próximas gerações, portanto mais do que mudar a prática deve-se querer a mudança de mentalidades, sem a intenção de corrigir

o sistema que provocou a crise ambiental, mas sim com a intenção de transformá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita que se as questões sobre a preservação ambiental forem tratadas e trabalhadas de maneira correta nas escolas e com a noção de que não deva ficar restrito apenas ao meio ambiente escolar, estendendo-se à comunidade local, poderia contribuir em muito para recuperar e preservar os recursos naturais e melhorar a qualidade de vida da população.

Merecemos direito a um meio ambiente saudável, sem poluição de qualquer natureza. Matas, ar, rios, lagos, mares e animais silvestres necessários ao ecossistema e ao equilíbrio ecológico são bens preservados para uma vida pura. Defender, perante as comunidades, o poder público e a justiça, todos os patrimônios sociais, mesmo se estiver sob o domínio particular.

No mundo moderno não há mais espaços para os ideais de progresso advindos da revolução industrial, no qual o único valor reconhecido era o aumento da produção econômica. Outros valores são pesados junto ao aumento econômico, como a degradação ambiental provocada por uma determinada atividade econômica, em busca do bem maior que deve servir de parâmetro para qualquer sociedade, a qualidade da vida humana, que depende diretamente da qualidade de seu meio ambiente, de seu habitat.

Sem um meio ambiente equilibrado e saudável, o homem está condenado à destruição, portanto jamais se poderá especular sobre progresso e desenvolvimento, sem considerar, antes de qualquer outro valor, as consequências trazidas ao meio ambiente, decorrentes de sua exploração econômica, e como preservá-lo para as gerações presentes e futuras, em busca de um mundo mais humano e habitável.

Considera sendo o caminho mais curto para as manifestações sobre a preservação do meio ambiente ser exatamente a escola; focando numa educação ambiental que atinja aos alunos de maneira a conscientizá-los e levá-los a serem capaz de orientarem seus responsáveis como da comunidade, a conscientização sobre a importância do meio ambiente e sua preservação.

Conclui que na função de educador temos como dever intervir na elaboração e concretização de projetos de incentivo a preservação do meio ambiente, incentivando e orientando aos alunos desde cedo sobre a importância do meio ambiente para todos nós.



IRA ROSOLIA DE MATOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Paulo (USP); Especialista em Ludoterapia Aplicada à Educação pela Faculdade Polis das Artes; Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - no CEI Américo de Souza.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. Sustentabilidade e educação. Jornal do Brasil. Disponível em: http://www.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2012/05/07/sustentabilidade-e-educacao/ Acesso em 22 de Out 2018.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Lei nº. 9605 (Lei da Natureza: lei dos crimes ambientais), de 12 de janeiro de 1998. In: Diário Oficial da União. Distrito Federal, 1998.

BRASIL. PCN - Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CANEPA, C. Educação ambiental: ferramenta para a criação de uma nova consciência planetária. Revista de Direito Constitucional e Internacional. São Paulo, v. 12, n. 48, p. 158-166, jul.-set. 2004.

FRERS, C. En busqueta de una educación ambiental. 2000. Disponível em: http://www.gestaoambiental.com.br/.php?id=56. Acesso em 23 de out 2018.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. Revista lusófona de educação. Lisboa, v. 6, n. 6, p. 15-19, 2005.

GOMES, D. V. Educação para o consumo ético e sustentável. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 16, janeiro junho de 2006.

LAMPERT, E. Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LOCATELLI, P. A. Consumo sustentável. Revista de Direito Ambiental. São Paulo, v. 5, n. 19, p. 297-300, jul.-set. 2000.

MEDINA, N. M; SANTOS, E. C. Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis: Vozes, 2011.

MUNHOZ, T. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental. 2004. Disponível em: http://www.gestaoambiental.com.br/.php?id=56. Acesso em 24 de Out de 2018.

REIGOTA, Marcos. Meio ambiente e representação social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, H. W. A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro. In: LEITE, J. R. M; BELLO FILHO, N. B. (org.). Direito ambiental contemporâneo. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004. p. 395-409.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Tempos e espaços para a infância e suas linguagens, o jogo simbólico. SMESP, 2006.

SCHELP, D. A cegueira das civilizações. Revista Veja. Editora Abri, ano 38, ed. 1921, n. 36, p. 102-107, 7 de set. 2005.

SEIXEIRO, J. K. L. Educação ambiental e o modo de como trabalhar a reciclagem com alunos a partir da educação infantil. Artigo apresentado a UNICID 2011. Disponível em: https://www.ebah.com.br/content/ABAAAfNpcAJ/tcc-ed-ambiental-formatado-corrigido. Acesso em 24 de out 2018.

SIRVINSKAS, L. P. Meio ambiente e cidadania. Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos. Bauru, n. 35, p. 305-307, agosto de 2002.

TOMAZINI, A. S. Projeto meio ambiente: a reciclagem com alunos da educação infantil na cidade de São Paulo. Revista Educação Ambiental em Ação. n. 64, Ano XVI, Junho-Agosto/2018. ISSN 1678-0701.



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR

RESUMO: O presente trabalho foi pensado visando contribuir para a melhoria do meio ambiente e qualidade de vida, visto que o Brasil tem muito para preservar, porque possui 298 unidades de conservação, protegidas pelo governo federal, 126 são de preservação integral, além de 429 reservas particulares de patrimônio natural. Refletindo sobre isso, a essência desse artigo é dar subsídios para que nossa equipe pedagógica possa abordar o tema Educação Ambiental, implantando-o nas práticas educativas do cotidiano escolar, de forma que haja a efetiva participação de alunos e educadores, tanto no estudo da teoria quanto da prática. Porque ao incutirmos em nossos educadores e alunos a necessidade de repensarmos nossas práticas damos início a um verdadeiro processo ensino-aprendizagem. Ao conseguirmos conscientizar as pessoas sobre a importância de se preservar, economizar e valorizar o meio ambiente fomentamos o pensamento ecologicamente sustentável, na tentativa de buscar formas de atuar de modo sustentável. Para que isso aconteça o ser humano tem que ter a consciência de que só deve retirar do meio ambiente o que é extremamente necessário.

Palavras-chave: Conscientização; Formação do Educador; Projetos Interdisciplinares.

INTRODUÇÃO

Falar sobre Educação Ambiental na escola não é tarefa fácil, ao contrário, encontramos diversos obstáculos em nosso cotidiano escolar que dificultam o desenvolvimento do trabalho de forma interdisciplinar, uma vez que ainda há resistência pelos profissionais da educação que atuam no modelo tradicional de ensino.

Há muito tempo, a Educação Ambiental faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), sendo tratada como um dos temas transversais que deve estar presente em todas as disciplinas, porque é de suma importância para o mundo atual. Mas, nem sempre as instituições conseguem discorrer sobre esse tema com a real relevância que ele tem, e, o mesmo acaba sendo trabalhado de forma muito superficial, em razão da falta de informação de alguns educadores (MEC,2011).

Abordar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar compreende repensar nossa realidade, nossos próprios atos e buscar meios de desenvolver esse trabalho, levando nossos educandos a entender e participar, de forma crítica, para que possam atuar e transformar nossa realidade. É evidente que o ser humano, a cada dia, contribui com a deteriorização do meio ambiente, acabando com os ecossistemas, e se não agirmos rapidamente, será preciso de outro planeta para se viver (MEC, 1998).

Sendo assim, introduzir a Educação Ambiental nas práticas educativas implica conscientizar cada profissional de que ele será o mediador dessas práticas, porque a Educação Ambiental está relacionada diretamente com a produção de sentidos e de valores de cada cidadão. Valores esses que não dependem apenas do que cada um aprende na escola, mas sim de um conjunto de ações sociais, políticas, econômicas e ambientais que irá buscar uma sociedade mais justa e ambientalmente saudável (PCN's, 2001).

Na tentativa de contribuir para a conscientização sobre a educação ambiental nas escolas, precisamos agir efetivamente, levando educadores e educandos a refletirem sobre quais atitudes precisamos ter em relação ao meio ambiente e como preservá-lo, uma vez que é nosso dever estimular o conhecimento, o compromisso e a participação efetiva de todos os que atuam na comunidade escolar, exercendo uma cidadania consciente pautada no diálogo e no respeito às diferenças.

Precisamos então consolidar um trabalho consistente de educação ambiental por meio de um processo permanente de busca de conhecimentos, pesquisas e ações que transformem a comunidade local em relação à realidade socioambiental, mostrando que é possível amenizarmos os problemas de nosso planeta.

Dessa forma, temos que viabilizar e assegurar a prática sustentável no trabalho coletivo e interdisciplinar da unidade escolar; formar uma consciência sustentável nos envolvidos no processo, estendendo-se ao entorno escolar; buscar a transformação de valores e atitudes por meio da construção de novos hábitos e conhecimentos; criar uma ética sensibilizadora e conscientizadora

para as relações integradas entre o ser humano, a sociedade e a natureza e perceber de forma clara as interferências positivas e negativas que as atitudes humanas tem interferido nos ecossistemas.

Para Boff:

[...] é a sociedade ou o planeta que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas onde ela se situa; que toma da natureza somente o que ela pode repor; que mostra um sentido de solidariedade generacional, ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão. (BOFF, 2011, pg. 137)

ESTUDANDO O TEMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao estudar a obra do ambientalista e pesquisador Professor Dr. Marcos Reigota foi possível refletir sobre a necessidade de ações na Educação Ambiental que sejam voltadas à formação de cidadãos críticos e atuantes, e que não devemos tratar a E.A. apenas como uma disciplina a mais no currículo escolar, porque para o autor a E.A. deve transitar entre as diversas áreas do conhecimento, construindo um processo permanente de educação ambiental nas escolas e nas comunidades do entorno. (REIGOTA, 1994).

Segundo nossa Constituição:

"Todo cidadão tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como o uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para presentes e futuras gerações" (Art.225 da Constituição da República Federativa do Brasil).

Sabemos que a Educação Ambiental é um processo de aprendizagem permanente, no qual é preciso respeitar todas as formas de vida, fortalecendo valores e ações que irão contribuir para transformar o ser humano no contexto social em que ele vive, preservando a natureza para a formação de sociedades mais justas e ecologicamente equilibradas. Para que isso se concretize faz-se necessário a responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e mundial. Essa aprendizagem precisa abordar uma prática educativa ambiental que seja norteadora da própria formação do aluno no ambiente em que ele se encontra, porque ao conseguirmos mudar suas atitudes locais, será possível atingir outros patamares para efetivarmos nossa contribuição para a melhoria do meio ambiente.

Segundo um trecho da "Carta da Terra", estamos diante de um momento crítico na história, numa época em que a humanidade deve escolher seu futuro. Enquanto o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade global sustentável fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura de paz.

Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos

nossa responsabilidade uns com os outros, com a grande comunidade da vida e com as futuras gerações." (Carta da Terra, 2006)

Sendo assim, precisamos enfatizar o exercício coletivo de pensar novos hábitos e culturas na escola, buscando soluções para modificar os espaços construídos, remodelando os currículos escolares, porque o professor é a pessoa chave na animação deste processo.

MÉTODO DE TRABALHO

Esta pesquisa foi desenvolvida na E.E. PROFESSORA ROSARITA TORKOMIAN, localizada no Itaim Paulista, Subprefeitura Itaim Paulista, São Paulo e atende alunos de Ensino Fundamental I.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, seguimos o método qualitativo, no tipo de pesquisa-ação, no qual o pesquisador atua no ambiente de estudo e verifica sua interferência por meio da avaliação dos processos, materiais produzidos, discussões e envolvimento dos educandos, explorando o caráter interdisciplinar (LUDKE e ANDRE, 1986). Assim, o trabalho foi dividido em etapas para melhor aproveitarmos o tema a ser explorado e trabalhado. A primeira etapa consistiu em leituras e vídeos sobre a Educação Ambiental e trouxemos os exemplos de projetos de educação ambiental para serem discutidos com a equipe docente na unidade escolar.

Iniciamos com a leitura do documento: "A Carta da Terra" (1992), no qual todos os envolvidos puderam perceber como ainda temos muito o que trabalhar para conquistarmos uma sociedade sustentável, visto que o princípio de tudo é a responsabilidade que devemos ter uns com os outros e com o planeta. E, para fixar mais nosso objetivo, assistimos aos filmes: "Amazônia em Chamas", dirigido por John Frankenheimer (1994) e "Nas montanhas dos gorilas", dirigido por Michael Apted (1988). Dois filmes que retratam a luta de ativistas ambientais. O primeiro narra a vida de Chico Mendes, ambientalista que lutou contra o desmatamento da floresta Amazônica, mostrando ainda a importância do extrativismo florestal, realizada pelas comunidades ribeirinhas e indígenas, como solução para a manutenção da preservação, e o segundo, em homenagem a antropóloga Dian Fossey, relatando o problema da caça e os maus tratos dos gorilas.

É preciso tratar também a questão do consumismo, uma vez que ele contribui muito com a devastação ambiental, sendo necessário agir rapidamente para que as mudanças de valores aconteçam o mais breve possível, dentro e fora das unidades escolares. Elaboramos então um pequeno guia para entregar aos alunos com base no documento "A carta da Terra" (1992). Neste guia, tratamos sobre os seguintes temas:

1) Respeitar e cuidar da comunidade, respeitando a terra e a vida em toda sua diversidade;

2) Entender que todos os seres vivos tem seu valor para o planeta;

3) Entender e aceitar que quando precisamos usar os recursos naturais temos o dever de impedir o dano causado ao meio ambiente;

4) Contribuir para a construção de sociedades democráticas justas, participativas, sustentáveis e pacíficas e

5) Transmitir às gerações futuras valores, tradições e instituições que apoiem a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas.

Esses itens resumidos do livro supracitado, deram início ao nosso trabalho com as crianças dos quintos anos do ciclo I do Ensino Fundamental I.

O documento "A carta da terra" (1992) foi lido, na íntegra, em todos os 5º anos. Após a leitura e discussão com os alunos, os mesmos fizeram um trabalho de reflexão sobre quais as ações se desenvolveriam na unidade escolar. A primeira atividade foi a elaboração de cartazes de conscientização sobre o meio ambiente e o desperdício.

A partir daí os alunos e seus professores iniciaram o trabalho de preparação da terra para o plantio de grama e flores. O local para o desenvolvimento do jardim possuía mais ou menos, 25 metros de comprimento por 2,5 metros de largura. (figura 1). No decorrer das aulas, os alunos utilizaram também a sala de informática para fazerem pesquisas e tirar dúvidas sob a orientação de seus professores.



Figura 1, referente à área escolhida para a construção do jardim.
Fonte: Arquivo pessoal

O terreno escolhido foi limpo, retirou-se todo o lixo e ervas daninhas, em seguida foram adicionados alguns pacotes de terra adubada e o terreno foi dividido de forma assimétrica para dar formato ao jardim. (figura 2)

Figura 2, referente ao preparo do espaço destinado à construção do jardim na Unidade Escolar.



Fonte: Arquivo pessoal

Os alunos aprenderam a manusear os materiais com segurança e entender como seriam utilizados. Dentre esses materiais havia: enxada, carrinho de mão, regador, colher de muda, pá, rastelo e luvas. Após o preparo da área do jardim, os alunos fizeram o plantio da grama e das mudas de flores.

Após essa etapa, iniciou-se a etapa de manutenção, com regas diárias no período da manhã e da tarde, e retirada de ervas daninhas que cresciam no local.(figura3)

Figura 3, referente à área com mudas plantadas pelos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal

A pesquisa qualitativa é vista como uma relação entre sujeitos, sendo dialógica, e o pesquisador é parte integrante desse processo investigativo. Para Paulo Freire (2011) a escola é vista como "um lugar onde todos tem a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento".

Refletindo sobre esse ponto de vista tentamos trazer discussões sobre a questão ambiental, tendo como foco o respeito e a preservação do meio ambiente, iniciando pelo espaço escolar, porque temos como fio condutor da nossa proposta uma aproximação

relevante entre a escola e a comunidade na temática socioambiental. Sendo assim, procuramos estimular nossa comunidade a participar mais dos problemas ambientais locais.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A unidade escolar passou a ter mais vida, mais movimento, alunos que não estavam engajados no projeto tiveram mais interesse e demonstraram interesse em fazer parte do projeto.

No primeiro mês de trabalho foi possível observar algumas mudanças no comportamento das crianças, elas passaram a orientar os demais colegas com relação ao espaço escolar e às atitudes para uma melhoria do cuidado com o meio ambiente.

Após o término do projeto, as crianças sugeriram que o mesmo fosse apresentado aos demais colegas da escola e à comunidade. E isso ocorreu durante uma semana, com os alunos, e na reunião de pais do terceiro bimestre, na qual foram escolhidos alguns alunos para apresentar aos pais o novo jardim da unidade escolar, realizado por eles. (figura 4)

Figura 4, referente ao jardim finalizado.



Fonte: Arquivo pessoal

Foi um momento de interação com a comunidade escolar, no qual a educação ambiental apresentou-se como mais um mecanismo de inclusão de conhecimentos e aprendizado de novos valores.

Os alunos tornaram-se mais responsáveis e preocupados em contribuir para

a melhoria do meio ambiente.

Vale salientar que devemos seguir o exemplo que nos deixou o ambientalista Chico Mendes, de que é preciso fomentar projetos de intervenção transformadora, envolvendo grupos de escolas da educação básica, promovendo uma relação construtiva e transformadora entre as escolas e suas comunidades para que haja uma melhoria na qualidade de vida, porque o desejo desse líder seringueiro e sindicalista era incentivar alunos e professores a se tornarem educadores ambientais.

Ao estudarmos a obra do educador Paulo Freire (2011), percebemos que desde 1980 seu pensamento já estava voltado ao meio ambiente e sua relação com a educação ambiental. Ele acreditava que era preciso aproveitar a experiência dos alunos que vivem em áreas descuidadas pelo poder público, levando-os a discutir porque os baixos níveis de bem-estar das populações não acontecem da mesma forma em bairros mais ricos. Ele acrescentava ainda que precisamos entender a importância dos saberes necessários à prática educativa fundamentada na ética pedagógica e visão de mundo, porque dessa forma seria possível desenvolver o pensamento crítico em nossos educandos.

Estudando a visão de Vygotsky (1991), os indivíduos se constituem como sujeitos pela internalização de significações que são construídos no desenvolvimento de suas relações sociais, "uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução dos problemas", uma vez que se trata de um aprendizado social.

Segundo o Portal Brasil, com informação do Ministério do Meio Ambiente: "Nosso país tem condições de alcançar o desenvolvimento sustentável mais rápido do que qualquer país no mundo, pois além das riquezas ambientais que temos, temos também um povo unido", essa é a afirmação da Ministra de Meio Ambiente, Izabella Teixeira que recebeu um prêmio das Nações Unidas pela redução do desmatamento da Amazônia em setembro de 2013.

Complementando essa informação, a Fundação SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o Brasil reduziu em 24% o desmatamento da Mata Atlântica entre 2013 e 2014.

Para Atsushi Asakura, professor da Universidade de Hiroshima, Japão:

"a legislação, a tecnologia e o planejamento energético são maneiras de ajudar no combate ao aquecimento do planeta. Mas nenhum é tão eficiente quanto a educação. Sem ela, as leis não vingam e a tecnologia fica sem ter quem a desenvolva".

Sendo assim, conforme trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

"Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo". (PCN's, 1997, pg. 25-28)

Em uma escola sustentável, acreditamos que devemos ter um ambiente físico educador, uma vez que temos um entorno com muita área verde, com árvores e jardins, esse ambiente proporciona melhores condições de aprendizado e convívio social.

Pensando em aproveitar todo esse espaço escolar, o governo federal criou o Programa PDDE Escolas Sustentáveis, disponibilizando subsídios para que as escolas desenvolvessem projetos de sustentabilidade. Esses projetos possibilitaram que muitas escolas criassem áreas com jardins, hortas, economia de água e energia elétrica, entre outras formas de se trabalhar a educação ambiental.

Foi um projeto muito interessante e aceito pela maioria das escolas, porque permitiu que os alunos ficassem mais tempo na unidade escolar e aprendessem além das salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse projeto foi possível melhorar o processo de ensino-aprendizagem, porque os alunos puderam realizar na prática o que antes era apresentado apenas em teoria. Foram trabalhadas questões ambientais e sociais, possibilitando a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seus deveres.

Quando trabalhamos no coletivo, deparamo-nos com diversas barreiras, como por exemplo a resistência de profissionais de se desligarem das quatro paredes da sala de aula e utilizar os demais espaços da escola, mas esse projeto proporcionou a essas pessoas a percepção de que nada é impossível de se realizar, desde que haja compromisso e responsabilidade.

Após a realização desse trabalho, surgiram novas ideias e a escola ganhou mais jardins, pois seu interior é bastante amplo, com muito terreno a ser transformado em área verde. (figura 6 e 7)

Figuras 6 e 7, referentes ao jardim finalizado na Unidade Escolar.



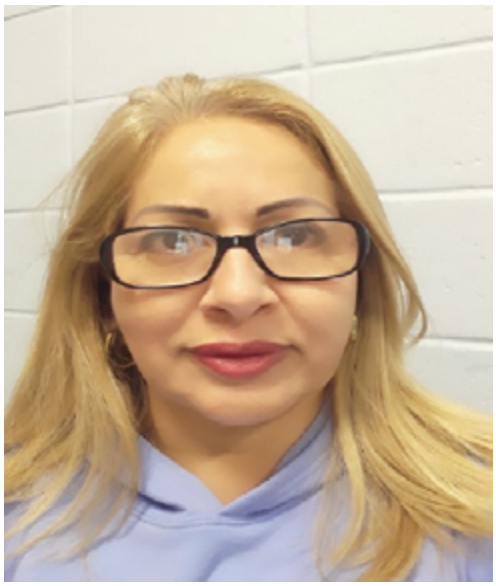


Fonte: arquivo pessoal

Concluímos assim, que trabalhos como este que envolvem a comunidade escolar de maneira transdisciplinar, quebrando paradigmas curriculares e explorando espaços para além da sala de aula, são importantes porque podem ampliar a visão de trabalho dos educadores e possibilitar que desenvolvam ações pedagógicas que conscientizem os alunos quanto ao ambiente em que vivemos, por meio de prática e reflexão.

Quando há envolvimento dos alunos, estes mostram-se interessados e tendem a buscar de forma conjunta, soluções para problemas que comumente são colocados apenas sob responsabilidade da gestão da escola. Desenvolver esta capacidade crítica e emancipatória, na qual o aluno se vê responsável pelo espaço em que vive, pode torná-lo um cidadão mais atuante e consciente de seu papel na sociedade.

A educação ambiental pode então cumprir seu papel, que é de estar no processo educativo de maneira a transcender disciplinas e currículos, as paredes e os muros da escola.



JULENI DE FÁTIMA RODRIGUES

Graduação em Letras pela UNIMAR – Universidade de Marília (1989); Complementação Pedagógica pela Faculdade Carlos Pasquale (1992); Pós-Graduação em Gestão Educacional Pela UNICAMP (2008); Professor de Ensino Fundamental I - na EMEF Professora Marisa Moretti Câmara (2010 até a presente data); Diretor de Escola na Escola Estadual Professora Rosarita Torkomian (2012 até a presente data).

Referências

AGENDA 21. Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. São Paulo, 1997.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 25-28.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Programa Juventude e Meio Ambiente. Brasília: MEC/MMA, 2006. Série Documentos Técnicos nº 9.

CARTA DA TERRA, 1992, Disponível em: http://www.cartadaterra.com.br. Acesso em 15 de outubro de 2018 e pdf/agenda21.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra – 43ª Edição, 2011.

GADOTTI, M. Agenda 21 e Carta da Terra, disponível em: http://www.cartadaterrabrasil.org. Acesso em 15 outubro de 2018 e pdf/agenda21.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de pesquisa, n.118. São Paulo, junho/2016.

LUDKE, M. e ANDRE, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São paulo/SP. 1986

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P.et al.(orgs). Educação, meio e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1994. P. 43-50.

VYGOTSKY, L. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O artigo apresenta reflexões sobre algumas das múltiplas linguagens presentes nas expressões das crianças. Aborda importância e as possibilidades de trabalhar essas formas de comunicação e expressão como possíveis linguagens na educação das crianças pequenas. A linguagem permeia o trabalho na educação infantil e junto com a brincadeira e a interação, constitui um dos eixos da ação pedagógica junto às crianças. Quando falamos em linguagem é comum nos remetermos à linguagem verbal e escrita que, sem dúvida é fundamental para o desenvolvimento infantil, ao passo que, algumas propostas pedagógicas acabam priorizando apenas essas duas formas de linguagem no trabalho com crianças, em detrimento de outras possibilidades. Visto que acabam privando-as de novas experiências e novas vivencias que favoreçam a ampliação dos conhecimentos delas. Ainda existem propostas em educação infantil que tem buscado superar o entendimento mais restrito de linguagem apenas como oralidade e escrita, procurando amplia-lo diante da percepção que a criança se comunica e se expressa por meio de múltiplas linguagens, de “cem linguagens”, como escreve Loris Malaguzzi em sua poesia.

Palavras-chave: Múltiplas linguagens; Educação Infantil; Criança.

INTRODUÇÃO

O artigo mostra a importância de trabalhar as múltiplas linguagens na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, considerando o educar, cuidar e o brincar como princípios da prática pedagógica desenvolvidas com as crianças. A pesquisa menciona campos de experiências e diversas maneiras de linguagens, no qual o mediador pode desenvolver em seu processo de ensino aprendizagem, valorizando a criança em todo seu conteúdo, valorizando seu protagonismo, pois a criança é um ser ativo, um ser competente, já possui conhecimentos prévios, é produtora de cultura dando visibilidade e voz aos direitos destas crianças.

O artigo contempla a perspectiva das múltiplas linguagens como interações sociais, as brincadeiras, as atividades lúdicas expressivas, artísticas e o jogo, considerando que tais meios são indicados por diferentes vertentes teóricas. O jogo simbólico, a contação de histórias e as práticas de letramento desenvolvidas com crianças são aspectos relevantes também abordados.

Com essa perspectiva de Educação infantil, as etapas do desenvolvimento da criança não são respeitadas e estas fases passam a ser preenchidas com outros elementos, muitas vezes, de forma equivocada e precoce, não permitindo à criança vivenciar as diversas possibilidades de exercer a infância. A criança não é vista como ator social, mesmo pertencente a uma categoria que tem identidade e cultura não reduzidas totalmente as culturas dos adultos. Esta relativa autonomia das crianças frente aos adultos é uma questão fundamental para entendê-las como sujeitos de identidade e culturas próprias. A criança constrói cultura, cultura de infância, com linguagens próprias que comunicam formas de ver e interpretar o mundo.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de refletir sobre as múltiplas linguagens na Educação Infantil, a autora Márcia Gobbi (2010) dialoga com os artigos 6º e 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que dispõem sobre a promoção das experiências expressivas das crianças no que tange à interação com música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Destaca em sua pesquisa a importância de a família, a escola e os educadores aproximarem as crianças de formas artísticas em diferentes espaços de criação, além dos escolares, a serem experienciados por professores, colegas, pais, independentemente da condição social e cultural a qual pertença e de modo igualitário.

A poesia, nesse caso, pode ser entendida como todo o universo da arte, sinônimo de tudo quanto é inteiro, envolvendo pensamento e sentimento, razão e emoção. Poesia é vida pulsando, imaginação e sonho fazendo-se cores, formas, sons, gestos, movimentos (OSTETTO, 2007).

A infância como construção social e

histórica, Gobbi (2010) concebe que as crianças são consideradas sujeitos históricos e de direitos, constituindo formas de estar no mundo, manifestas nas relações e práticas diárias, experimentando a cada instante suas brincadeiras, invenções, fantasias, desejos que lhes permitem construir sentidos e culturas das quais fazem parte. Com as brincadeiras individuais e coletivas, as crianças experimentam e descobrem os diferentes ritmos da vida por meio das linguagens, com as quais aprendem a relacionar-se com os outros.

Por meio dessas diferentes linguagens, as crianças materializam suas ideias, exibindo ampla curiosidade sobre as coisas, desde questões sobre a natureza até as voltadas às relações sociais e mesmo filosóficas. Quando ouvidas, as crianças nos mostram que é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais ou escritas. Em seu desejo de expressarem-se, elas utilizam diferentes linguagens (desenhos, pinturas, esculturas, dança).

A palavra "linguagem" está muitas vezes associada apenas à linguagem verbal e escrita, que, por vezes, ganha peso tão grande a ponto de inibir a curiosidade por outras manifestações expressivas dos seres humanos. Explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças para expressar-se, bem como aquelas usadas pelos adultos, depende de estar junto com elas e perceber suas características de acordo com gênero, classe social, etnia, faixa etária a qual pertencem.

O letramento, como se viu, está ligado às práticas sociais que envolvem tanto a oralidade como a escrita, por meio de sistemas simbólicos com objetivos específicos e inseridos em determinados contextos. Nessa perspectiva, Kishimoto (2001) fala que, antes da palavra escrita, ocorre a representação, que é simbólica, motora, expressiva. É preciso respeitar as características do desenvolvimento infantil. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem.

Segundo Soares (2009), raramente, ações comuns na educação infantil, tais como desenhos, rabiscos, jogos de papéis, são consideradas atividades alfabetizadoras. Na realidade, essas ações representam a fase inicial da linguagem escrita, aquilo que Vygotsky (1991) denomina pré-história da linguagem escrita, pois o autor afirma que

> [...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. (VYGOTSKY, 1991).

Quando o professor apresenta desenhos, imagens fotográficas, objetos, cantam músicas e imita sons ao contar histórias, oferece aos alunos à possibilidade de

compreender que os objetos podem ser representados, introduzindo a criança no universo simbólico. Sua "ação é precursora para a compreensão futura dos complexos sistemas de representação" (BAPTISTA 2010).

Utilizar diferentes linguagens na educação infantil propicia o desenvolvimento e a aprendizagem da leitura e da escrita sob uma nova perspectiva. Ao representar algo por meio do corpo, do desenho, da modelagem, entre outras formas de expressão, a criança tem a possibilidade de desenvolver novas competências e habilidades.

Oliveira (2010) propõe que, a fim de explorar o papel constitutivo da linguagem no desenvolvimento das crianças, necessita-se trabalhar com elas linguagens verbais, musicais, dramáticas e plásticas, entre outras, e dar-lhes oportunidade de imergir no mundo da cultura escrita pelo contato com os livros e o microcomputador. Podem com isso conhecer elementos escritos, pictóricos, dramáticos e outras formas de representar o mundo pela produção de sons, de gestos.

Gobbi (2010) expressa à necessidade de desenvolver a capacidade de olhar para o diverso que se encontra diante de nós e aprender com isso, trazendo para o cotidiano da Educação Infantil manifestações culturais e estéticas dos diferentes grupos indígenas, quilombolas, das comunidades rurais, das culturas urbanas periféricas, entre outros, que, embora presentes em nossa realidade sejam pouco conhecidas e pouco divulgadas pela grande mídia, que nos impõe padrões de beleza, de comportamento e de pensar.

Além disso, para que a interação das crianças com as manifestações artísticas e culturais seja promovida, é necessário interrogar sobre a formação estética dos profissionais da Educação Infantil. Desfrutar das manifestações artísticas possibilita o rompimento com o tempo do mundo do trabalho, a favor do tempo da brincadeira e dos processos criativos mais lentos. Assim, assistir a filmes e a espetáculos de dança e música, ir ao teatro, frequentar museus, ter acesso a vários gêneros literários colaboram para a criação com as crianças.

A pesquisa feita pela revista Metodista observa contradições significativas ao longo da história educacional em relação às politicas públicas voltadas à primeira infância formada por crianças como sujeitos de direitos, no qual, deveria desencadear um processo de reorganização educacional, buscando atender ao direito a educação de qualidade. Promover uma pedagogia da infância e a organização de espaços que privilegiem a criança como construtoras de seu próprio processo de desenvolvimento ativo e competente.

No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da "arte" em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação "o mesmo para todos", "sigam o modelo", "é assim que se faz". Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e

instruções para o exercício de habilidades específicas (os "trabalhinhos" e as "atividades artísticas" vão por esse caminho). A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais.

Da mesma forma com outras linguagens, seja a música ou a literatura: se não for disponibilizado um repertório diversificado, com constância, permitindo o contato, chamando ao encontro, à aproximação com aquela sonoridade muitas vezes estranha, àquele enredo ou imagem incomum, à primeira vista, as crianças poderão negar a recepção, a fruição daqueles materiais novos. Em outras oportunidades, é provável que nem mesmo solicitarão para ver, ouvir, cantar ou manusear. Para que a escolha se faça, é imprescindível disponibilizar acervos que, como dizíamos, ampliem as relações das crianças com o universo artístico-cultural e, com isso, ampliem suas possibilidades de criação.

Se o educador não compreende o desenho da criança como um processo de criação, como linguagem que é, pode reforçar equívocos em sua prática, tais como a utilização do desenho pronto para colorir (antigamente mimeografado, hoje, xerocado ou impresso) e da cópia. Afinal, se a arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade (MOREIRA, 2002).

Fazendo-se presente nas linguagens da aprendizagem o jogo como componente cultural, Huizinga (1996) afirma que encontramos o jogo na cultura como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Segundo este autor, as mais antigas atividades humanas são marcadas pelo jogo. Ao utilizar a linguagem como exemplo, atividade, esta, humanamente criada pela necessidade de comunicação, é possível perceber que detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras (HUIZINGA, 1996).

Para Brougère (2002), existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada.

Para Vygotsky (1991) muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie, e depois existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. "Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança". (VYGOTSKY, 1991).

O pesquisador Paulo Nin Ferreira (2013), destaca que as crianças não apenas manipulam juntas e transformam materiais,

mas também transformam e produzem ideias, sentimentos e significados simbólicos na atividade a que se entregam. Ao fazer, fazem-se. As diretrizes estabelecidas adotam boa e coerente perspectiva, já que os processos de apropriação e desenvolvimento de diferentes linguagens expressivas são desencadeados pela imersão nas diferentes linguagens e alimentados pelo contato com diversas materialidades, múltiplas cores, aromas, texturas, formas, tempos e espaços. No processo provocado pela experimentação, o pensamento criativo pode se desenvolver.

Loris Malaguzzi (2012), professor italiano que criou a abordagem educativa mais tarde nomeada como "abordagem Reggio Emilia", nome homônimo à cidade onde foi concebida. Para o educador, não só o que a criança pensa é válida, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.

Um trabalho com arte na educação infantil pode ser fundamentado na concepção de um ateliê de pesquisas permanentes, desencadeadas a partir de temas de interesse das crianças. Carla Rinaldi (2012), pedagogista que trabalhou com Loris Malaguzzi no projeto de desenvolvimento das escolas de infância em Reggio Emilia, e que continua a pesquisar e refletir sobre a experiência, fala do ateliê como "um lugar para as cem linguagens" (RINALDI, 2012). Ao contar sobre a apropriação e efetivação do ateliê no cotidiano escolar, comenta:

O ateliê trouxe outra diferença para a escola e promoveu ao máximo a ideia de diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a subjetividade (e interconectividade) da criança. Considerando o ateliê como uma metáfora, gostaria de dizer (e não sou a única) que a escola inteira tem que ser um grande ateliê, onde crianças e adultos encontram suas vozes em uma escola que se transforma em um grande laboratório de pesquisa e reflexão (RINALDI, 2012).

As crianças muitas vezes são obrigadas a criar em salas arrumadas demais. A arrumação estraga a curiosidade, a espontaneidade e o desejo de experimentar – habilidades que as crianças trazem do berço. Falar de arte às crianças está na moda e a ideia de oferecer oficinas de arte para crianças é muito boa. Mas o problema é que não se pode criar em salas muito padronizadas. Você nunca chega ao artístico, porque isso só acontece quando se está num terreno deliciosamente instável (HOLM, 2004).

O espaço é um elemento importante para a criação e precisa ser problematizado. A organização do espaço educativo – ambientação, estética, adequação do mobiliário, disponibilidade de material – precisa ser levada em consideração para a montagem e viabilização de um ateliê. A exploração ambiental é fundamental para a experiência artística e, nesse sentido, a organização do espaço no qual a experiência acontece deve garantir o acesso fácil aos materiais, aliado aos cuidados com a segurança, para que as crianças possam transitar e manusear os materiais com a liberdade de que precisam. Os ambientes, na forma como estão organizados, desde a disposição do mobiliário ao arranjo dos materiais, permitem ou inibem escolhas,

ampliam ou reduzem possibilidades de produção num processo pessoal (OSTETTO, 2010).

Loris Malaguzzi*

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar.

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma grande necessidade de visibilizar a criança como sujeito de direitos e que esses direitos sejam realmente garantidos. O artigo reflete sobre as possibilidades que podem contribuir para a construção dos saberes das crianças, pois, todas as crianças trazem consigo desde bebes múltiplas linguagens como gestuais, corporais, verbais etc...

O professor tem um papel fundamental de mediar à aprendizagem da criança que acontece em virtude das brincadeiras e interações entre seus pares, nos âmbitos sociais, cognitivos, emocionais e afetivos. Valorizar a produção e a cultura de cada criança em seu individual, sabendo que a crianças produz cultura, é ativa, protagonista e competente. Ter sensibilidade na escuta e no olhar para as necessidades destas crianças, a fim de manifestar sentimentos, curiosidades, saberes, ideias, descobertas, hipóteses e de tantas outras possibilidades. Nota-se que ainda pouco são os estudos sobre a infância, um tema tão delicado em nosso cotidiano escolar, que exige dos professores um desafio de prática, reflexão e ação.



JULIANA BEATRIZ FERLIN

Graduação em Química pela Universidade Camilo Castelo Branco (2011); Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós-Graduada no curso de Administração da Educação com Ênfase em Bullying pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Ronald de Carvalho.

REFERÊNCIAS

ALBANO MOREIRA, A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte, Anais... Belo Horizonte, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FERREIRA, P. N. O espírito das coisas: desenho, assemblages e brincadeiras na educação infantil. Maceió: Edufal, 2013.

GOBBI, Marcia. Múltiplas Linguagens. Disponível em: www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/1057/multiplas-linguagens-de-meninos-e-meninas-no-cotidiano-da-educacao-infantil.html Acesso em 02 outubro de 2018.

HOLM, A. M. A energia criativa natural. Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 1(43), p. 83-95, jan./abr. 2004.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física: revista da Escola de Educação Física da USP. São Paulo, p. 7-14, 2001. Suplemento 4. Disponível em:<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo1.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun, 2006.

OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, S. (org.). Linguagens da arte na infância. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007 (p. 30-45).

Revista Metodista. Algumas considerações sobre a infância. Disponível em <http://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/viewFile/2914/2744. Acesso em 02 de outubro de 2018.

RINALDI, C. A escola inteira como ateliê. In: GANDINI, L. et al. (Org.). O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 190-195.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 2 de outubro de 2018.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



EDUCAÇÃO E ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

RESUMO: O presente artigo pretende desvelar quais as contribuições da arte atrelada à educação na formação do indivíduo. A arte presente no currículo é uma área de conhecimento muitas vezes não valorizada na escola, mas tem grande relevância, sendo fundamental no desenvolvimento da memória, da percepção, da sensibilidade, da criatividade, da expressão. Para subsidiar tais fundamentos, a metodologia utilizada foi pesquisa documental e bibliográfica, na qual se analisou criticamente autores que argumentam sobre o tema. Tais reflexões proporcionam concluir o caráter formador da arte, e precisa ser reconhecida e valorizada, já que a arte na educação contribui para a formação da identidade do sujeito, ampliação do repertório cultural, produção de cultura, e atua no desenvolvimento da consciência crítica do indivíduo.

Palavras-chave: Arte; Educação; Formação; Cultura.

INTRODUÇÃO

A arte faz parte do currículo escolar e é importante na construção do conhecimento. Nem sempre valorizada, porém de suma relevância, a arte traz concepções e muitos aprendizados.

O presente artigo instiga desvelar quais as contribuições da arte atrelada à educação na formação do indivíduo. Assim sendo, busca interpretar como a arte contribui para a formação da identidade, para o crescimento pessoal, para ampliação de repertório cultural e para a formação da consciência crítica do sujeito.

A escolha desta temática se deu em razão ao fato da autora ser educadora e buscar cada vez mais compreender o quanto a educação, o papel do professor e especialmente, o ensino de Arte é fundamental na formação do indivíduo.

No âmbito social, esta pesquisa desempenha um papel importante, já que analisa criticamente como a arte influencia na formação da identidade do indivíduo, no seu enriquecimento cultural, e na produção de cultura.

Já a relevância educacional se deve ao fato da arte ser uma fonte para a aprendizagem significativa e contribuir para desenvolver muitos aspectos como: a memória, a percepção e o senso crítico.

A metodologia de pesquisa utilizada foi pesquisa documental e bibliográfica, na qual se analisou criticamente autores que argumentam sobre o tema.

O percurso teórico deste estudo foi elaborado com base em fontes bibliográficas de autores, como Antunes (2010), Barbosa (2003, 2016), Brasil (1997), Iavelberg (2003), Vygotsky (2001), entre outros, que fundamentaram a análise da pesquisa.

O artigo discorre um pouco sobre a arte, suas relevâncias e algumas reflexões, nas quais, se elencam subsídios para fundamentar o quanto a arte prioriza uma formação mais crítica do ser. Assim, o presente estudo almeja contribuir nas reflexões sobre arte e educação, auxiliando na valorização desse campo de conhecimento tão essencial à sensibilidade e criticidade de uma sociedade.

ARTE: EXPRESSÃO DE IDEIAS E SENTIMENTOS, LEITURA DE MUNDO

A arte possibilita ao ser humano a expressão de sentimentos e ideias, a criação. Também considera a afirmação da identidade e uma reflexão sobre a realidade.

Por meio de suas diversas linguagens, a arte se revela uma área de conhecimento que implica reflexões sobre a história humana e sobre diferentes culturas.

O homem é um ser histórico e social, portanto, cada criação artística de cada época revela sentimentos, impressões e uma leitura de mundo. Assim, constitui um patrimônio cultural, que expressa e valoriza a identidade cultural de uma sociedade.

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver

a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p.18)

A arte é feita com a intenção de estimular os sentidos, bem como transmitir emoções e ideias, por este motivo é muito importante para o desenvolvimento da humanidade.

Arte é muito mais que emoção, expressão, e capacidade criadora, ela está muito relacionada à cultura, ao meio no qual são passados costumes, tradições e todo o conhecimento de uma sociedade. Assim sendo, por trazer tanta sensibilidade e reflexões, possibilita uma análise da realidade que cerca o indivíduo, sendo assim, faz parte de sua construção de identidade e mais ainda instiga e motiva a produção de cultura.

Para Vygotsky (2001, p.329), "a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem".

A arte possibilita o diálogo consigo mesmo, a interpretação do artista, a reflexão de uma obra. E ainda, considera uma nova criação e análise.

Em síntese, a grande função social da arte é ser um meio de identificação consciente do indivíduo com a humanidade e com a natureza, porquanto proporciona condições para que o homem conviva e comparta modos de ver, apreender, compreender e sentir o mundo presente – e também o futuro, por projeções criadoras que a arte permite enquanto forma de domínio da natureza. (FISCHER apud PEIXOTO, 2005, p. 160)

Assim que a arte é considerada e valorizada, faz parte do patrimônio cultural da humanidade e por si só traz marcas e concepções de um contexto histórico-social, e influencia na identidade do indivíduo e da sociedade.

A identidade é construída, tanto pela subjetividade do indivíduo, ou seja, como cada pessoa pensa e interpreta, como pelas suas relações sociais.

Construir uma identidade, para Erikson (1972), implica definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. Segundo o autor a identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido.

Pode-se inferir que a identidade está intimamente relacionada à própria definição da pessoa e seus valores, ou seja, a arte tem papel primordial, arte e cultura podem analisar e refletir valores numa perspectiva histórico-social.

Considera-se assim, que a cultura traduz experiências e realizações de cada povo em determinado momento histórico-social, deste modo, há diversas culturas, cada qual com suas especificidades.

Cultura é todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (TYLOR apud LARAIA, 2006, p. 25)

A cultura de cada sociedade traz uma identificação, marcas e concepções, que influenciam o indivíduo que está ali inserido e este também modifica a cultura, acrescentando-lhe suas produções.

De acordo com Warnier (2003) a cultura caracteriza-se como um modo de transmissão chamado de tradição, que é o que persiste de um passado no presente em que ela é transmitida. A tradição pela qual

se transmite a cultura impregna o nosso corpo e a nossa alma, de maneira indelével.

As tradições culturais presentes na arte de uma sociedade trazem, portanto, marcas na formação do ser humano. O ensino de Arte possibilita conhecer melhor as diversas culturas, isso auxilia no conhecimento do indivíduo.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1997, p.19)

Por meio da arte, o indivíduo reflete sobre sua realidade, sobre questões sociais, políticas e econômicas, e se torna mais crítico, assim sendo, constrói sua identidade e amplia sua visão ou leitura de mundo. Também, conhece melhor a cultura a qual está inserido e interpreta outras, valorizando cada obra ou movimento e refletindo sobre seu valor cultural e histórico. A arte é capaz de unir o homem com sua história, que tem sido construída desde muitos anos, formando a cultura humana.

O ensino de Arte é fundamental para que o indivíduo se aproprie de valores culturais, crie, reflita, seja protagonista e reafirme sua identidade.

O ENSINO DE ARTE

A arte contribui é fundamental e precisa assumir seu lugar como área de conhecimento. Assim sendo, o ensino de Arte deve possibilitar a valorização não só da disciplina em si, mas de todo um contexto e universo artístico que proporciona diversos aprendizados.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar. (FERREIRA, 2001, p.32)

É fundamental o ensino da Arte por meio de visitas a museus, observação de monumentos, análise de poesias, apreciação de músicas, danças e teatros. A escola não deve apenas transmitir conhecimentos e cultura, mas sim desenvolver sujeitos que atuem, transformem e sejam criadores.

A arte é dinâmica, está numa constante e precisa ser sempre valorizada, acessível aos alunos, para que cada vez mais desempenhe seu papel formador na consciência crítica e reflexiva dos educandos.

O papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções

da Arte na escola. (BARBOSA, 2003, p.71)

No ensino de Arte é preciso além de criar, educar o olhar, para que o educando seja crítico, que possa perceber e interpretar significados da arte e refletir sobre a cultura, os elementos das obras e manifestações culturais.

Segundo a Lei n. 9.394/96: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, art. 26, §2º).

O currículo de Arte é extenso e complexo, possui desde a História da Arte, a música erudita, até as mais novas formas de criações artísticas. Neste vasto universo artístico, é preciso partir da realidade e das necessidades dos alunos a fim de ampliar novos horizontes e proporcionar novos conhecimentos e uma significativa leitura de mundo. Não se pode desconsiderar nenhuma forma de arte, é preciso apreciar, ler a imagem e contextualizá-la para de fato perceber a essência e conteúdo, a mensagem que ela traz. É fundamental o olhar sensível, a escuta concentrada e a análise reflexiva.

É essencial que o educando seja protagonista de sua história e de seu aprendizado. A arte é meio de expressão, de cultura, de comunicação e possibilita o elo entre afetivo e racional, sensibilidade e razão.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado. (BRASIL, 1997, p.37)

De acordo com essas premissas, é relevante que o ensino de Arte contemple um currículo integrador, que vise além da formação, que seja capaz de ser interdisciplinar, que envolva a cultura, no qual a arte seja fonte de criação e desenvolvimento, auxiliando na percepção, imaginação e raciocínio do educando.

Iavelberg (2003) argumenta que o ensino de Arte tem como objetivo garantir aos alunos acesso ao patrimônio cultural e histórico, possibilitar atos de criação e conhecimento em diferentes linguagens da arte.

O ensino de Arte pode abranger diferentes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Todas são essenciais na formação do indivíduo, e devem ser trabalhadas nas aulas de Arte a fim de que os educandos possam utilizar tais linguagens e assim, possam apreciar, observar, analisar, refletir e as contextualizar na realidade nas quais estão inseridos.

É preciso um trabalho que possibilite amplas experiências e vivências nas artes visuais, promovendo a expressão e comunicação. Também, por meio das artes visuais "tal aprendizado pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente" (Brasil, 1997, p. 45).

É fundamental buscar outros locais de aprendizagem como: museus, bienais de arte, galerias, cinemas, shows, concertos, visto que estes espaços podem propiciar diversas experiências e contatos com a cultura, e desta forma, o indivíduo aprende

mais e amplia seu enriquecimento cultural.

O indivíduo é formado por razão e emoção, corpo e mente, não há como separá-los. A dança propicia esta integração.

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social. (BRASIL, 1997, p.48)

A dança como ação física, investigativa, que potencializa e reforça a imagem corporal, os gestos e o movimento, é fundamental para a formação do sujeito. Também observar, apreciar e participar de danças de diferentes culturas, resgatar cirandas e jogos populares é para o educando um enriquecimento de repertório.

Segundo Antunes (2010), o trabalho com música permite que os alunos explorem, pesquisem, improvisem, componham e interpretem músicas de diferentes naturezas e procedências, desenvolvendo a autoconfiança, senso estético crítico, capacidade de análise e síntese, o trabalho em equipe.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. Composições, improvisações e interpretações são os produtos da música. (BRASIL, 1997, p. 53)

Já que o ensino da música pode proporcionar tantas vivências, promove assim, um amplo conhecimento não só das noções de ritmo, pausas, tempos e melodias, mas um aprendizado cultural, que possibilita refletir sobre questões sociais nas quais se vive. A música muitas vezes expressa valores, percepções, influências e reações; analisando-a criticamente é possível internalizar melhor situações do próprio cotidiano e do percurso histórico de uma sociedade.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 57), o teatro é "por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação".

A linguagem teatral envolve o sujeito com todo seu corpo e mente, instigando ele a assumir papéis, assim, atua na memorização, atenção e na relação de grupo.

Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse

contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais. (BRASIL, 1997, p.57)

O exercício com jogos teatrais favorece a autonomia do aluno. Também favorece a socialização, o desenvolvimento da capacidade de ouvir e também de atuar, representar. De forma muito simples, uma dramatização facilita um aprendizado e da mesma forma o propicia, já que permite associações com o objeto em estudo e auxilia o desenvolvimento do sujeito em diversas habilidades.

[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra os processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELA, 2004, p. 78).

Ou seja, o teatro analisa mais criticamente o próprio ser e sua realidade. O indivíduo pode se expressar, agir e atuar, comunicando-se ativamente num processo que envolve lugar, tempo e espaço.

Assim, o teatro favorece o diálogo, a autonomia e a criticidade.

Portanto, a arte, em todas suas linguagens é fundamental na formação de competências e habilidades no indivíduo, a fim de que ele possa se desenvolver de forma integral, com senso criativo e crítico e mais ainda, ampliar seu repertório cultural, produzir cultura.

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O EDUCANDO

A arte possibilita a aproximação e valorização de diferentes culturas, a reflexão para análise das experiências vividas, o resgate de memórias, e a ressignificação da própria identidade do sujeito.

Para Barbosa (2003, p.14) “Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação”.

O educador precisa ampliar seu repertório, pesquisar muito, atualizar-se, trabalhar as diversas linguagens da arte e suas relações com a cultura. Precisa criar situações nas quais o educando participe, produza e construa novos conhecimentos.

O ensino de Arte não é isolado, mas integral, trabalhando todo o sujeito para que a arte contribua na formação do educando. É preciso trabalhar as sensações, sensibilidades, emoções, contexto histórico e cultural.

Martins; Picosque; Guerra (2010) destaca que o professor não deve oferecer desafios que apenas trabalhem o sujeito cognitivo, é preciso criar situações, nas quais o olhar, o ouvir, o olfato, tato e paladar, possam ser filtros sensíveis no contato com o mundo.

O papel do professor é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender

nasce também da qualidade da mediação que os professores entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar. (IAVELBERG, 2003, p.10)

Assim sendo, é imprescindível ao professor que será o mediador entre o aluno e a produção artística, um olhar sensível, as intervenções necessárias e um aprender contextualizado, que promova reflexões.

É preciso ir além de um ensino baseado em técnicas e desenvolver habilidades, é necessário compreender o sentido do fazer artístico. Ao aguçar a observação, se provoca a percepção, a sensibilidade, a imaginação.

Segundo Barbosa (2016), é absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional. Também a arte estimula o desenvolvimento da inteligência racional, medida pelo teste de QI. Além disso, grande parte da produção artística é feita no coletivo. Isso desenvolve o trabalho em grupo e a criatividade.

É preciso que o educador promova na escola situações de aprendizagem, nas quais o aluno esteja envolvido, seja participante ativo, protagonista, que faça, aprecie e reflita sobre a arte, que valorize diferentes culturas e reconheça sua formação de identidade.

Para Antunes (2010, p.41), cabe ao professor:

Ajudar seus alunos a aprender, sugerindo caminhos, propondo desafios, fazendo de cada resposta apresentada pelos alunos uma porção de novas perguntas, desafiando o aluno a se fazer uma pessoa com cultura artística e assim perguntar muito, buscar sempre, descobrir que aprender Artes não significa decorar nomes de artistas e de suas obras, mas analisar e compreender as contradições de criações de uma época em outras épocas, envolvendo os alunos a descobrir a arte em eventos políticos, sociais, econômicos e culturais. (ANTUNES, 2010, p. 41)

O ato de propor desafios, de envolver o aluno partindo de sua realidade na busca de respostas para compreender melhor seu presente, articula o contexto histórico e social, promove análises sobre a sociedade, e aumenta a criticidade do sujeito.

Quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera. Ela pode atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum. Por outro lado, a criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna de pensamento e de ação que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades (BESSA, 1972, p. 13).

A arte propicia a liberação de emoções, traz o sensível a tona, e ao mesmo tempo reflete uma realidade. Provoca o pensamento, instiga a criatividade e desperta um artista. Por meio da arte o ser se expressa e também exprime aquilo que está em seu interior.

... as artes visuais desenvolvem a capacidade de percepção visual, importante desde a alfabetização até a solução de

grandes conflitos da adolescência. Para dar um exemplo: as palavras "bola" e "bota" têm a mesma configuração, o que, durante a leitura, pode dificultar a diferenciação entre elas. O ensino da arte contribui para exercitar essa percepção. A dança amplia a percepção do corpo. Desenvolve, assim como a música, o ritmo e o movimento. Exercita o equilíbrio, não só físico, mas mental. O teatro desenvolve a comunicação. Coloca em pauta o verbal, o sonoro, o visual e o gestual. Talvez seja a mais completa das artes incluídas na escola. (BARBOSA, 2016, p.1)

De acordo com uma pesquisa feita pela Dada Foundation, uma instituição filantrópica americana, dedicada a pesquisas sobre o cérebro, o projeto "Learning Arts and the Brain" (Aprendizado, Arte e o Cérebro), realizado no ano de 2008, mostrou que "crianças motivadas para as artes desenvolvem habilidades de atenção e estratégias que ajudam em outras áreas e que desenvolvem também o senso crítico e estético, a criatividade, curiosidade e autoestima". (Mantovani, 2008)

O estudo mostrou que há ligações entre a prática de música e habilidades relacionadas às memórias de curto e de longo prazo, à representação geométrica e ao domínio da leitura. Sugeriu, ainda, que atuar em teatro melhora a memória e que a dança torna os alunos mais observadores. (MANTOVANI, 2008, p.1)

Por meio desses dados, pode-se inferir o quanto a arte é essencial na formação do indivíduo. E cada vez mais estudos e pesquisas estão sendo feitos, no intuito de agregar e comprovar suas contribuições.

A arte muitas vezes, não é valorizada no âmbito escolar, sendo considerada uma simples disciplina, mas na verdade, ela é uma área do conhecimento capaz de possibilitar ao indivíduo consciência crítica do mundo, e, por conseguinte, poder transformá-lo.

Portanto, a arte é mais que expressão, que sensações, que forma de comunicação, é produto histórico-cultural, que como área de conhecimento fornece subsídios para muitos aprendizados, e para a formação da identidade do indivíduo e para sua atuação no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou refletir e ter um olhar crítico sobre como as vivências e experiências artísticas contribuem no desenvolvimento do sujeito.

As análises de diversos autores permitiram compreender como a arte é fundamental na formação do indivíduo. Assim sendo, a arte auxilia o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da memória, e ainda da criticidade.

A arte está muito relacionada à cultura, e assim, o universo artístico possibilita uma leitura de mundo, ou seja, uma reflexão sobre o mundo que nos cerca.

O ensino de Arte precisa ter um currículo integrador, que valorize as diversas culturas e contemple todas as linguagens da arte: artes visuais, música, dança e teatro.

É preciso que o educador seja um mediador entre o educando e o mundo da arte, despertando a curiosidade do aluno, auxiliando no processo de apreciação, leitura de imagem e contextualização. Sendo assim, o educando consegue uma análise mais reflexiva

do contexto histórico-social dos objetos artísticos e das manifestações culturais.

A arte muitas vezes não é valorizada na escola, porém ela é uma área de conhecimento fundamental. Por meio dela, o aluno pode compreender melhor a cultura em que está inserido, conhece outras culturas e aos poucos isso influencia na formação de sua identidade.

A arte e sua reflexão possibilitam ao sujeito inferências e produção de cultura, assim sendo, o indivíduo vai ser protagonista de sua história e pode transformar a sociedade.

Enfim, conclui-se que a arte atrelada à educação exerce um papel primordial na formação, implicando de forma ativa na produção de cultura, e revelando o desenvolvimento de sujeitos mais observadores e críticos.



JULIANA GONZAGA DA SILVA GUESSI

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (2011); Especialista em Alfabetização e Letramento na Infância pela Unicid (2013); Especialista em Ensino Fundamental pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Professora Marlene Rondelli.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso (coordenação). Arte e didática. Petrópolis, RJ: 2010. (Coleção Como Bem Ensinar)

BARBOSA, Ana Mae (Org.) Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A importância do ensino das artes na escola, 2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> . Acesso em 23 de out. de 2018.

BESSA, Marylda. Artes plásticas entre as crianças. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1972.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ERIKSON, E. H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERREIRA, Sueli (Org) O Ensino das Artes: Construindo Caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOUDELA, Ingrid D. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LARAIA, Roque de Barros, 1932. Cultura: um conceito antropológico. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Telles. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção teoria e prática).

MANTOVANI, Flávia. Aulas de arte desenvolvem memória e auto-estima das crianças. Folha de São Paulo, 10 de setembro de 2008. Disponível em:< http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2008/09/437730-aulas-de-arte-desenvolvem-memoria-e-auto-estima-das-criancas.shtml>. Acesso em 23 de out. de 2018.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. A arte no cotidiano: consciência e autoconsciência. III Fórum De Pesquisa Científica em Arte Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: < http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/maria_ines_hama nn.pdf >. Acesso em 23 de out. de 2018.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARNIER, Jean – Pierre. A mundialização da cultura / Jean Pierre Warnier; tradução Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003. (Coleção Verbum).



AS NOVAS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PELA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

RESUMO: A globalização e os grandes avanços tecnológicos marcaram o rito de passagem do mundo Industrial para a Era do Conhecimento. Nesse contexto, o conhecimento e a informação constituem-se peças fundamentais ao desenvolvimento econômico e social. Especialmente no âmbito educacional, rompendo com o ideal de qualificação para o mercado de trabalho e incorporando o paradigma das competências profissionais. Com isso, a Sociedade do Conhecimento impõe que novas competências sejam trabalhadas nas escolas, universidades e demais instituições educacionais, formando um sujeito multicompetente, que detenha habilidades e múltiplos saberes de forma globalizada para assumir as novas áreas de atuação. Dessa forma, o presente artigo desenvolve uma análise sobre as competências que devem ser desenvolvidas para transitar de forma interdisciplinar na Sociedade do Conhecimento. Tendo em vista que o indivíduo deve ser responsável pelo gerenciamento da própria carreira, buscando o conhecimento por meio de uma educação contínua, a fim de conseguir se adequar ao cenário atual, que é repleto de instabilidade e imprevisibilidade
.

Palavras-chave: Conhecimento; Informação; Globalização; Competência; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda as novas competências exigidas ao sujeito da Sociedade do Conhecimento, decorrentes das rápidas transformações que o mundo tem vivenciado pelo processo de globalização e aos avanços das tecnologias de informação e comunicação.

Com isso, percebe-se uma mudança de comportamento, atitude, pensamento da sociedade e o surgimento de novas necessidades, exigindo novas adequações a este novo tempo.

Nesse sentido, o tema é fundamental, pois é preciso pensar, urgentemente, na forma como a Educação Básica, o ensino médio e o ensino superior devem preparar o indivíduo para essa nova era.

Assim, o trabalho objetiva verificar as novas competências, destacando a importância do sujeito ter uma visão interdisciplinar, ser protagonista diante desse contexto globalizado.

As novas competências impostas pela Sociedade do Conhecimento, decorrem desse momento, em que as informações são transmitidas de forma instantânea e em grandes escalas, tendo o conhecimento como cerne desse novo modo de produção. No entanto, o sistema educacional não alcançou o desenvolvimento do mundo Pós-Moderno.

Além disso, novas profissões e áreas de atuação estão surgindo a cada dia. E com isso, verifica-se um grande paradoxo, pois se de um lado existe uma demanda de profissionais altamente especializados e habilitados, do outro há uma grande disponibilidade de mão-de-obra não capacitada.

A sociedade do conhecimento apresenta um cenário de grandes dificuldades para os indivíduos alcançarem uma colocação frente às fortes concorrências, como por exemplo, o aumento do desemprego, devido as rápidas e constantes mudanças do mundo contemporâneo, a descontinuidade e imprevisibilidade das situações econômicas e sócio-políticas, exigem cada vez mais um profissional consciente da importância de gerenciar a própria carreira, desenvolvendo e ampliando o conhecimento e as competências, a fim de se adaptar à nova realidade.

COMPETÊNCIAS PARA A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A sociedade do conhecimento é resultado do surgimento das tecnologias da informação e da comunicação, do desenvolvimento científico e da globalização da economia, aumento da vida média da população, gerando grandes mudanças como o acesso a um oceano de informações diversificadas, contribuindo para transformações em vários setores da sociedade de forma flexível e instável.

Assim, pode-se afirmar que a sociedade atual está baseada no capital humano e intelectual, ou seja, na produção de informação, tendo como norte o saber, pois o conhecimento tem como consequência a geração de riqueza tanto para o profissional que o possui, como para a instituição escolar e para organização, e consequentemente para economia.

Esse novo contexto favorece a valorização individual e a competição. Mas, por outro

lado, há um aumento do desemprego, porque não há pessoas suficientemente preparadas para esse novo mercado.

Dessa forma, enfatiza-se a importância do desenvolvimento das novas competências desde dos ensinos infantil e fundamental da educação.

Para isso, é necessário que as instituições escolares se adequem a este novo tempo, fazendo uso das novas ferramentas tecnológicas, possibilitando novas formas de aprendizagens, promovendo um ensino interdisciplinar, levando o aluno a ser capaz de transformar a informação em conhecimento, promovendo o pensamento crítico e reflexivo e a capacidade de solucionar conflitos.

Carbone (2011), considera a competência como sendo a harmonia entre conhecimento, habilidades e atitudes, expressas por meio de alto desempenho, embasado na inteligência e na personalidade do indivíduo num determinado contexto organizacional, reunindo os valores econômicos e sociais.

Dessa forma, o paradigma das competências traz o ideal de aprendizagem e formação continuada, visando à aquisição e desenvolvimento do conhecimento, pois trabalho e educação estão interligados.

Segundo Alarcão (2010), não há competência sem os conhecimentos, pois elas reorganizam-nos e explicitam a sua dinâmica e valor funcional.

Com isso, é necessário que o sujeito estabeleça suas competências de modo interdisciplinar, articulando os saberes de forma globalizada. Pois, a Sociedade do Conhecimento exige atitudes multiprofissionais, isto é, que possua vários conhecimentos sobre os diversos assuntos e saberes, que utilize as ferramentas tecnológicas com domínio, que tenha capacidade de liderança, que tenha planejamento e responsabilidade, execute e controle projetos, agindo com autonomia e flexibilidade, que tenha capacidade de resolver problemas, que tenha senso criativo e automotivação, e também, que tenha um comportamento sustentável.

Assim, a promoção profissional passa a ser por meio de avaliações sobre competências e habilidades individuais, e não mais com base na quantidade de diplomas e anos de trabalho, mas sim na capacidade que o indivíduo tem de transformar a informação e o conhecimento.

O conhecimento torna-se um insumo e um diferencial, pois este pertence às pessoas, as quais expressam por meio da habilidade, da atitude e da própria competência.

Desse modo, o capital intelectual torna-se parte do patrimônio das empresas e das academias, considerando o recurso humano uma grande estratégia para o crescimento e sucesso das organizações.

Ferreira e Namérico (2005), ressaltam que o capital intelectual refere-se à capacidade, à habilidade e à experiência quanto ao conhecimento formal que pertence ao indivíduo, podendo ser utilizado pelo mercado, e consequentemente contribuindo para girar a economia ou aumentar seus prestígio e reconhecimento social.

O sujeito desse novo tempo deve contribuir para a construção do conhecimento organizacional por meio de seus múltiplos e diferentes saberes articulados (tácito e explícito), os quais produzem mudanças

comportamentais gerando resultados. Além disso, é preciso dominar o uso das tecnologias da informação e comunicação, ter uma atitude proativa nas atividades, fazendo além do que é previsto, criando e inovando estratégias e assumindo responsabilidades.

Dessa forma, de acordo com Cavalcanti (2001), na sociedade do conhecimento o especialista numa só área perde espaço, pois exige-se um profissional que seja capaz de lidar com temas ligados a diversos ramos do conhecimento, obtendo aptidão para lidar com questões diferentes daquelas para as quais ele for formalmente habilitado. Pois, a multidisciplinariedade é fundamental para progredir na nova economia.

Tendo em vista que, no mundo contemporâneo, as competências são caracterizadas pela entrega de resultados por meio do desempenho, são estes atributos das pessoas nas organizações que servem de parâmetro para remuneração e promoção.

Segundo Mussak (2003), o conhecimento como sinônimo de capacitação técnica não é o único determinante de competência, pois o conhecimento deve ser usado de forma hábil e acompanhado de uma mentalidade atitudinal conforme cada situação imposta.

Com a sociedade cada vez mais globalizada e com o fácil acesso aos variados tipos de informação, aumenta a competitividade dos mercados, assim faz-se necessário inovar e criar constantemente.

Com isso, as inteligências organizacionais e as competências individuais são fundamentais nesse processo, pois o conhecimento se constitui como importante impulsionador na produção e no crescimento econômico.

Carbone (2011), diz que a aprendizagem torna-se variável estratégica crítica para o sucesso organizacional.

Assim, é fundamental que os indivíduos se destaquem pelas competências e habilidades desempenhadas em situações de conflito, focando resultados.

Por isso, as pessoas devem ter a capacidade de estudarem continuamente, a fim de adquirirem novos conhecimentos, adequando as competências e habilidades ao contexto atual, pois a sociedade tem se desenvolvido de forma acelerada, contribuindo assim para o surgimento de novas profissões.

Limongi-França (2002), diz que a aprendizagem está ligada à gestão do conhecimento nas organizações.

Assim, é de extrema importância que o indivíduo tenha capacidade de transitar em diversas áreas do conhecimento, utilizando suas ferramentas na realização e desempenho de algum projeto em determinado ambiente, alcançando além dos resultados esperados.

Pois, se antes as mudanças ocorriam a cada século e depois a cada década, hoje elas são perceptíveis a cada instante, impondo às pessoas a constantes adaptações e aprendizagens.

Nesse sentido, é essencial destacar as competências exigidas na Sociedade do Conhecimento, a saber, capacidade de escolher e decidir, mobilizar recursos e competências, comunicar e socializar informações e conhecimentos, relacionar conhecimento e experiência, capacidade de empreender, agir de forma responsável e sustentável, desenvolver uma visão estratégica,

identificando oportunidades e alternativas.

Com isso, é preciso ter curiosidade intelectual, ou seja, interesse pela busca do conhecimento e além disso, ter a capacidade de transformar e reinventar este saber, utilizando-os de forma flexível e organizada, pois não basta apenas ter um arsenal acumulado de informações, mas se faz necessário saber questioná-lo de forma crítica e reflexiva, a fim de desenvolver o aprendizado, mobilizando o conhecimento a cada contexto organizacional.

Assim, Mussak (2003), defende que as pessoas devem ser capazes de competir e construir novos cenários, promovendo assim a metacompetência.

Dessa forma, é fundamental que o sujeito tenha a capacidade de se autodirecionar, como também a de solucionar conflitos de forma proativa. Porém, as instituições escolares não desenvolvem no indivíduo o pensamento de construírem e gerenciarem a própria carreira.

Limongi-França (2002), ressalta que as competências são sempre contextualizadas, pois os conhecimentos e know-how só adquirem status de competência quando são comunicados e utilizados. Assim a rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere competência.

O capital humano produz inovação e conhecimento, pois é representado pela capacidade, conhecimento, habilidade e experiências individuais das pessoas, como um sistema de capacitação e compartilhamento de competências.

Pode-se citar como competências individuais a comunicação, liderança, a aprendizagem, visão estratégica, conhecimento específico, capacidade de análise, adaptabilidade, negociação, trabalho em equipe.

É necessário que os gestores tenham a capacidade de reconhecer os talentos e retê-los e compartilhar o conhecimento de modo socializado.

Limongi-França (2002), destaca ainda, que o conhecimento contribui de forma estratégica para os processos econômicos e os investimentos nos ativos intangíveis, pois as sociedades que investem em conhecimento são bem-sucedidas, produtivas e reconhecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as mudanças econômicas, políticas e sociais decorrentes da globalização e dos avanços tecnológicos, torna-se indispensável a importância do conhecimento e da educação para o sujeito se inserir no mercado de trabalho contemporâneo. Pois, a Sociedade do Conhecimento exige um novo olhar e novas atitudes do indivíduo, porque o mundo atual funciona como uma grande rede de informações interligadas em tempo real.

Com isso, é preciso ter competência de mobilizar os múltiplos saberes e fazeres, adaptando-os a cada nova situação que surge no cotidiano escolar, acadêmico e profissional, tendo capacidade de aprender com as experiências e a vivência participativa na sociedade. Estabelecendo estratégias competitivas e assegurando o próprio crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Porém, verifica-se uma grande

contradição, pois, verifica-se que enquanto essas transformações impactaram vários setores da sociedade, aderindo ao paradigma das competências profissionais, tendo o conhecimento como elemento fundamental, e impondo novas competências e habilidades às pessoas, por outro lado, observa-se que educação básica não alcançou este desenvolvimento e com isso, há muita mão-de-obra não capacitada para atuar nas novas áreas profissionais que estão surgindo a cada dia, o que consequentemente contribui para o aumento do desemprego.

Esse novo momento requer das escolas básicas e das Instituições Acadêmicas uma posição mais reflexiva e interdisciplinar sobre os reflexos da Sociedade do Conhecimento, por meio de um pensamento crítico, a fim de reconhecer e desenvolver novas competências, tais como, avaliação e a gestão da informação oferecida, contribuindo principalmente para o acesso à tecnologia da informação.

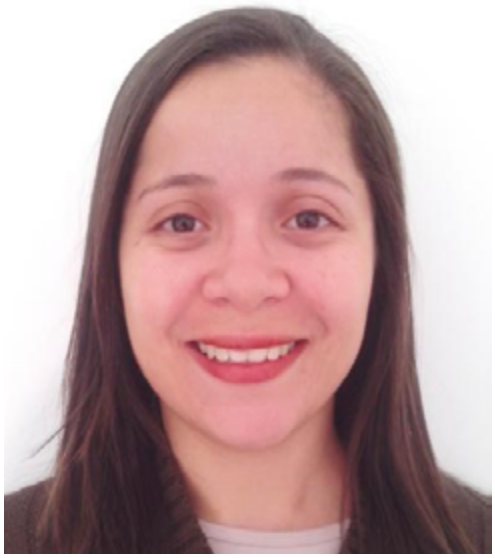
Pois, é preciso possibilitar às pessoas a capacidade de construir a própria carreira, desenvolver a capacidade de estudar constantemente com autonomia, instigando no indivíduo a curiosidade intelectual e a inovação.

A crise educacional exige uma análise das características do problema, percebendo os fatores que estão na raiz, a fim de intervir de modo coerente. Pois, a escola atual deve ser um ambiente aberto, pensante e flexível sobre si mesma e sobre a comunidade em que se insere. A fim, de formar um sujeito multidisciplinar e interdisciplinar, que atue com hipertextualidade.

É necessário também, organizar o pensamento e a compreensão do conhecimento, discernindo a informação coerente da supérflua. Pois, é por meio do pensamento que se é capaz de organizar o conhecimento, visto que, para conhecer é preciso pensar, a fim de transformar a informação em conhecimento pertinente, situando-a em seu contexto.

Dessa forma, conclui-se que as instituições escolares desde da pré-escola tem o dever de desenvolver nos educandos e formandos, as competências e habilidades de comunicação, de relacionamento e de reflexão-crítica, assim como suas habilidades técnicas e intuitivas, tendo a capacidade flexiva de adaptação constante, pois diferente de tempos atrás que as mudanças ocorriam a cada século, nos dias atuais elas acontecem a todo instante.

Portanto, é necessário que os indivíduos da era da informação, se reinvente e gerenciem constantemente, auto avaliando-se e tendo um pensamento estratégico, a fim de se sobressaírem diante dos desafios propostos, buscando o conhecimento, por meio da educação contínua, a fim de conseguir se adequar nesse novo tempo, que é imprevisível e mutante.



JULIANA BATISTA MOTA GORGONE BARBOSA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Paulista - FIP (2008); MBA em Gestão de Pessoas pela Faculdade FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas (2010); Cursando Pós -Graduação em Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia pela Faculdade Campos Elísios - FCE (DEZEMBRO/2018); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF PROFESSOR FRANKLIN AUGUSTO DE MOURA CAMPOS, Prefeitura de São Paulo, Professora de Ensino Fundamental I - na EPG ASSIS FERREIRA, Prefeitura de Guarulhos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo. Ed. Cortez, 2010.

BAND, William A. Competências Críticas. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CALDAS, Camilo Onoda e MARINO, Lucylla Tellez; DE ALMEIDA, Silvio Luiz e BARABOSA JR., Silvio Moreira. Manual de Metodologia do Direito - Estudo e Pesquisa. São Paulo: Ed. Quartier Latin, 2010.

CARBONE, Pedro Paulo, Brandão, Hugo Pena, LEITE, João Batista Diniz, VILHENA, Rosa Maria de Paula. Gestão por Competência. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em rede. São Paulo, Paz e Terra, 2016.

CAVALCANTI, Marcos, GOMES, Elizabeth e PEREIRA, André. Gestão de Empresas na Sociedade do Conhecimento - Um Roteiro para Ação. Editora Campus, 2001.

CRAWFORD, Richard. Na era do capital humano: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. Trad. Luciana B. Gouveia. São Paulo, Atlas, 2009.

DUTRA, Joel Souza. Gestão por Competências. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FERREIRA, Cascão e NAMÉRICO, Cunha. Gestão de Competências - Novas Perspectivas na Gestão de Recursos Humanos. Porto/Portugal: Edição IPAM, 2005.

KLEIN, David A. A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento.

Rio de Janeiro, Qualitymark, 2000.

LELLIS, Vera L.M. A redescoberta do ser humano como fator gerador de capital intelectual. Salvador, 2000.

LEVY, P. A inteligência coletiva. Lisboa, Instituto Piaget, 2007.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. FISCHER, André Luiz, NOGUEIRA, Arnaldo José França Mazzei, ARELLANO, Eliete Bernal, REIS, Germano Glufke, SHINYASHIKI, Gilberto, SAMPAIO, Jader dos Reis, DUTRA, Joel de Souza, HIPÓLITO, josé Antonio Monteiro, DE ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão, FLEURY, Maria Tereza Leme, EBOLI, Marisa, OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda. FISCHER, Rosa Maria e CASADO, Tânia. As pessoas na organização. São Paulo, Ed. Gente, 2002.

MUSSAK, Eugênio. Metacompetência - Uma nova visão de trabalho e da realização pessoal. São Paulo, Ed. Gente, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Novas Competências para ensinar desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 2008.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Psicologia e Gestão de Pessoas - Reflexão críticas e temas afins (ética, competências e carreira). São Paulo, Vetor Editora, 2009.

STAREC, Cláudio e colaboradores. Gestão estratégica da Informação e Inteligência competitiva. São Paulo, Saraiva, 2006.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo, Ed. Cortez, 2015.

VALENTIM, Marta Lígia. Formação: competências e habilidades do profissional da informação. São Paulo, Polis, 2008.



O CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS COMO SUJEITOS

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo disseminar concepções que norteiam o currículo das instituições de educação infantil por meio de reflexões e discussões fundamentadas em pesquisas sobre o currículo integrador da infância, adotado desde 2015 pela Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Município de São Paulo. Durante muitas décadas, os bebês e as crianças eram vistos como seres incapazes, passivos e vazios cuja genética determinaria seu desenvolvimento e aprendizagem, nesse contexto, eram submetidos a rotinas escolarizadas preparatórias, mecanizadas e tecnicistas. Atualmente, estudos de diversas áreas como a sociologia, psicologia e pedagogia têm evidenciado que bebês e crianças são seres capazes, ativos, que compreendem, transformam e produzem cultura, portanto, é urgente que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas na concepção de bebês e crianças como sujeitos potentes, nesse contexto, o currículo integrador da infância é concebido à luz do protagonismo de bebês e crianças e da escuta das "vozes" infantis como instrumento de planejamento e avaliação das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva o papel do educador e educadora é mediar o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças, o qual ocorre por meio das interações estabelecidas com outros indivíduos e com o meio. O currículo integrador é desafiador porque requer a ruptura de paradigmas que se manifestam até hoje no âmbito da educação, e é ao mesmo tempo um novo cenário que contribui para qualidade social da educação infantil.

Palavras-chave: Criança; Infância; Currículo; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

É recente que as ciências voltadas ao estudo e compreensão da sociologia humana compreenderam qual papel a educação escolar desempenha no desenvolvimento dos indivíduos. Antigamente, era entendido que os seres humanos se desenvolviam de acordo com o que sua genética determinava, nesse sentido, as instituições escolares não poderiam intervir nesse campo, assim, predominavam práticas de transmissão de conteúdos com objetivo de preparar as crianças para a etapa escolar seguinte. Nesse contexto, as crianças foram submetidas a uma rotina escolar preparatória, mecânica, tecnicista, na qual as características específicas da infância e as culturas infantis eram desconsideradas. Entretanto, as pesquisas recentes no âmbito da sociologia, filosofia, medicina, pedagogia, têm evidenciado que as interações que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos, com os espaços, com os materiais e com a cultura estão intrinsicamente relacionadas ao desenvolvimento humano.

Nesse contexto, as instituições escolares têm um grande desafio: planejar e materializar um currículo cujas práticas pedagógicas contribuam para que cada indivíduo possa desenvolver potencialmente sua inteligência cognitiva, emocional e social, dessa forma, são urgentes as discussões, debates, reflexões que fomentem a materialização de um currículo integrado que escuta, respeita e acolhe as vozes das crianças.

O presente trabalho discute e reflete as concepções que fundamentam um novo olhar para a Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, que têm servido como exemplo de qualidade para todo o Brasil: um currículo integrador da infância que considera bebês e crianças como sujeitos potentes, ativos, que interpretam e transformam a realidade produzindo cultura. Essa forma de conceber a infância e as práticas pedagógicas pressupõe que educadoras e educadores compreendam, interpretem e legitimem as "vozes" dos bebês e das crianças, dessa forma é possível compreender as infâncias a partir dos sujeitos do processo. A partir do protagonismo e da legitimidade das manifestações diversas das crianças e dos bebês no cotidiano vivido, educador e educadora avaliam e encaminham ações com vistas a potencialização do desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos.

Trata-se, portando, de um grande desafio de transformação de concepções e ações visando qualificar ao máximo o atendimento dos bebês e crianças por meio do currículo integrador.

AS PECULIARIDADES DO CURRÍCULO VOLTADO PARA A INFÂNCIA

Quando nos remetemos ao termo "currículo", estamos falando sobre como organizar as práticas pedagógicas: os espaços, as rotinas, os materiais que disponibilizamos as crianças e aos bebês, as experiências com as múltiplas linguagens que lhes são específicas e os modos de acolhimento na instituição.

O modo como essas práticas são planejadas

e propostas revelam as concepções sobre a finalidade da educação, a maneira como as crianças aprendem, que tipo de indivíduo se quer formar em qual tipo de sociedade. Portanto, é uma prática complexa, que fundamentalmente necessita de permanentes reflexões, debates e formação dos educadores e de todo coletivo da instituição.

O currículo integrador da infância é repleto de especificidades, haja vista que é voltado para bebês e crianças de 0 a12 anos. Essa faixa etária é caracterizada, sobretudo, pela peculiaridade de estar e compreender o mundo de forma imaginativa, estética e poética, nesse sentido, a educação da infância precisa desconstruir e romper com processos educativos com vistas à fragmentação e hierarquização dos conhecimentos postos e restritos à lógica cartesiana, que desconsideram que cada bebê e criança é único, singular, com perspectivas distintas, assim como origem, etnia, classe social, religião, contexto familiar e história de vida.

No âmbito da educação, as concepções de bebês e crianças como "vir a ser", "seres incapazes", "indivíduos desprovidos de conhecimento e cultura", fundamentaram propostas curriculares assistencialistas, compensatórias, preparatórias e adultocêntricas, nesse sentido, a desconstrução e desnaturalização dessas concepções são desafios importantes para educadoras e educadores da infância.

Descolonizar o currículo e as relações de poder etário que permeiam as práticas pedagógicas na educação infantil e transformar concepções e práticas pedagógicas à luz de um currículo integrador pressupõe considerar bebês e crianças como sujeitos potentes, ativos, que interpretam e transformam a realidade produzindo cultura. Essa maneira de conceber os pequenos requer escuta das vozes infantis. Escutá-los não está restrito tão somente às manifestações verbais. Esse conceito de escuta desafia o adulto educador a compreender, interpretar e utilizar as vozes infantis para avaliar e planejar as ações pedagógicas. As vozes infantis são compreendidas como toda e qualquer forma de expressão e comunicação dos bebês e crianças com o mundo: olhares, balbucios, movimentos e gestos, choro, brincadeiras, silêncios, verbalizações e outras tantas maneiras. O currículo integrador da infância, nesse sentido, indica que educadores e educadoras precisam conhecer bebês e crianças reais, contrapondo práticas massificadas que desconsideram os contextos.

BEBÊS E CRIANÇAS VISTOS COMO UM TODO: CORPO, MENTE, EMOÇÃO, IDENTIDADE

Ainda permeia na sociedade de forma naturalizada uma forma equivocada de conceber a infância: do 0 aos 03 anos; dos 03 aos 06 anos e dos 06 aos 12 anos, nesse sentido, o indivíduo (único), é visto de forma compartimentada e desconexa.

Quando a criança de 05 ou 06 anos chega ao Ensino Fundamental é bombardeada com as disciplinas, tempos e espaços rígidos, muito diferentes das organizações das Instituições de educação infantil. Esse fato se dá sobretudo pelas concepções

equivocadas sobre o desenvolvimento humano compartimentado e hierarquizado.

O currículo integrador é baseado no pressuposto de que a aprendizagem e desenvolvimento ocorrem ao longo da vida e concebe bebês e crianças com potencialidades que se ampliam à proporção que estabelecem relações e interações com o mundo que as cercam, nesse sentido, a escola deve considerar esses sujeitos de forma integrada, propondo experiências e vivências desafiadoras, relevantes e contextualizadas que vão ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento levando em consideração as especificidades da infância como um momento único, dessa forma, as brincadeiras, as interações e os projetos realizados levando em consideração a escuta das manifestações infantis é o alicerce. O bebê e a criança são um todo: corpo, mente, emoção, estética, contexto, história e identidade social. Nessa perspectiva, as áreas do conhecimento não são excluídas, mas, o currículo é aberto, globalizado e flexível, assim, compartimentar a educação de bebês e crianças significa desconsiderar a integralidade das mesmas, caindo sobre o abismo da mecanização, massificação e transmissão de conteúdos aos indivíduos.

Nenhuma etapa, portanto, do percurso de bebês e crianças pela Educação Básica, deverá ser considerada como preparatória para etapa seguinte. O tempo presente da vida dos bebês e crianças, suas histórias, seus contextos, enfim, as características específicas de cada um deles devem ser instrumentos de planejamento e materialização curricular. A antecipação de etapas vai à contramão da humanização das relações e desconsidera o direito da vivência da infância.

Durante o percurso na Educação Básica, bebês e crianças precisam ser respeitados de forma que possam se apropriar a seu tempo da cultura e dos conhecimentos socialmente construídos. Essa apropriação só ocorre de forma qualitativa se cada bebê e criança tiverem oportunidades de vivenciarem e experimentarem situações de aprendizagem de forma ativa e contextualizada, nesse sentido, o educador atua como par mais avançado e mediador, planejando ações considerando as necessidades reais de bebês e crianças como sujeitos concretos. Essa forma de conceber a aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças é fundamentada pela teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1998): o desenvolvimento não se dá pela simples e espontânea maturação biológica; é necessário que o indivíduo interaja com meio, com a cultura e com outros indivíduos capazes de ajudá-los a potencializar aquilo que já sabem e ampliar seu conhecimento, nesse sentido, o papel do educador e das instituições de educação infantil não é tão somente transmitir conhecimento compartimentado nas disciplinas e conteúdos escolares, mas sim, desempenhar a função de participar e fomentar de maneira única e decisiva a constituição da identidade de cada bebê e criança, haja vista que eles chegam cada vez mais cedo para serem cuidados e educados nas instituições coletivas de educação infantil.

PROTAGONISMO DOCENTE E INFANTIL

Cada indivíduo precisa ter a oportunidade de ser protagonista em seu processo de conhecimento e desenvolvimento. Dessa forma, as instituições de educação infantil precisam estabelecer com os bebês e as crianças relações que possibilitem este protagonismo. O protagonismo também deve ser vivenciado pelos educadores e educadores que atuam, fortalecendo sua identidade comprometidos com o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças de forma intencional e com vistas à formação de sujeitos potentes, éticos, críticos e reflexivos. Essa forma de ralação entre educador/ educando é fundamentada por Mello (2015):

A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, seja no Ensino Fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar. (MELLO, 2015, p.3)

O protagonismo do educador também deve ser considerado para qualificar todo este processo.

Há décadas a imagem do educador vem sendo desgastada, sobretudo pelo papel mecânico, transmissivo e soberano. Essa postura não mais condiz com o contexto de sociedade atual na qual se torna cada vez mais urgente que as pessoas atuem de forma ética, estética e política. Nesse sentido, o papel do professor ganha autoria e protagonismo, uma vez que não se trata mais de transmitir mecanicamente saberes, é urgente e necessário reinventar as práticas, pesquisar, refletir, escutar, planejar e encontrar a melhor didática para mediar o desenvolvimento e a construção dos saberes dos bebês e das crianças. A ação docente ganha brilho, ganha força e ainda mais importância; bebês, crianças e educadores se desenvolvem. Nessa perspectiva, adultos se humanizam, aprendem, tornam-se intelectuais e ampliam seus saberes em um processo de escuta e dialogicidade com bebês e crianças. Atuar na docência dessa maneira faz com que o educador seja "contaminado" pela forma encantada como as crianças enxergam a vida. O encantamento ressignifica a ação docente trazendo poesia, estética, imaginação, inquietude, desejo de descobrir o mundo de forma mais viva e colorida. O educador autor e protagonista vivencia de forma plena o processo democrático, humanizado e horizontal de desenvolvimento e aprendizagem de seus parceiros: os bebês e as crianças.

COMO BEBÊS E CRIANÇAS APRENDEM?

É imprescindível que educadores e educadoras compreendam como os bebês e as cainças aprendem. Essa concepção vai orientar o planejamento das ações pedagógicas

e a materialização do protagonismo dos bebês e crianças como sujeitos do currículo.

A aprendizagem é uma construção singular do indivíduo/sujeito mediada pelas interações que ele estabelece com o meio e com outros indivíduos. Dessa forma, quanto mais significativas as experiências vivenciadas pelos bebês e pelas crianças nas instituições, maior será a possibilidade do sucesso desse processo. Nessa perspectiva, educadores e educadoras têm grande responsabilidade ao escolherem atuar no campo da educação, sobretudo, da educação infantil.

Há décadas a compreensão sobre como os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem foi equivocada: acreditava-se que esse processo complexo se dava a partir da repetição, também, vale relembrar que o fator biológico era determinante.

As pesquisas atuais provam que os bebês e as crianças aprendem por meio da interação com as pessoas e com o meio. Nessa perspectiva, o desenvolvimento biológico é sim importante, mas não é determinante para a aprendizagem e desenvolvimento. O processo de aprendizagem é amplo e complexo e é permeado pelo desenvolvimento biológico, sobretudo pelas interações do sujeito com outros indivíduos, com espaços, objetos e materiais e com a cultura. Portanto, bebês e crianças precisam ser reconhecidos para além das características biológicas; é urgente serem compreendidos nos contextos das interações com o mundo. A aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem no momento em que vivenciam experiências e vivências significativas, as quais não ocorrem igualmente em todos os indivíduos, haja vista que cada bebê e criança têm uma história única, uma família, uma cultura, uma religião, etnia, condição socioeconômicas, portanto, o processo é permeado por todas essas variáveis.

As instituições de Educação Infantil precisam levar em conta todas essas variáveis para o planejamento das ações pedagógicas, nesse sentido, a escuta das vozes infantis é uma ferramenta fundamental. Como planejar ações pedagógicas com pilares na concepção de bebês e crianças como sujeitos potentes, ativos e transformadores/produtores de cultura se a escuta não está presente? Só será possível concretizar o currículo se a escuta for utilizada como principal instrumento, se adultos/educadores são capazes de compreender e legitimar as expectativas e posicionamento dos bebês e das crianças diante do cotidiano vivido, e se o adulto consegue avaliar sua prática a partir das reações/comportamentos dos bebês e das crianças. Isso não significa que os pequeninos não precisem de uma liderança. Bebês e crianças precisam sim de um par mais avançado que os ajudem a conhecer o mundo e agir sobre ele de forma ética e cidadã, porém, se eles não aprenderem a se posicionar, se não aprenderem e escutar o outro, se não aprenderem sobre o respeito, sobre ética (e tudo isso é aprendido observando o comportamento dos adultos), como serão sujeitos críticos e transformadores da realidade (objetivos que constam em boa parte dos Projetos Políticos Pedagógicos)? As pessoas aprendem entrando em contato com objeto de conhecimento mediados pelas relações com outros indivíduos.

A CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA

Já é sabido que os bebês e crianças se desenvolvem e aprendem interagindo com os espaços, com a cultura, sobretudo, com outros bebês e crianças e com os adultos. Nesse sentido, as relações humanas concretizam e intervém de maneira decisiva nesse processo. Educadoras e educadores, embora tenham sim um papel fundamental no desenvolvimento dos bebês e das crianças, não podem substituí-los em suas vivências e experiências, assim, precisam assumir a responsabilidade e a intencionalidade de se colocarem como mediadores fomentando e criando possibilidades para que as experiências sejam ricas, envolventes, instigando as descobertas, a formulação de hipóteses, dando exemplo de ética e respeito aos direitos humanos, escutando, interpretando e legitimando as vozes infantis.

As relações humanizadas são estruturantes na concretização de um currículo integrador porque parte do principio de que todos os sujeitos envolvidos no processo são igualmente importantes, podem e devem ser escutados, podem e devem opinar, debater e discutir, cada um ao seu modo. Isso significa que os processos formativos dentro das Unidades de Educação Infantil precisam fomentar as reflexões sobre a pedagogia da infância e sobre a pedagogia da escuta, de forma a transformar concepções equivocadas pautadas na transmissão de conteúdos e no adultocentrismo. As Unidades precisam se responsabilizar e materializar contextos educativos democráticos, éticos e que respeitem e valorizem as culturas da infância, sobretudo, que de fato ajudem bebês e crianças e criarem uma identidade pessoal e social significativa e protagonista.

No contexto do Currículo Integrador, é preciso compreender que bebês e crianças se expressam e vivenciam experiências utilizando-se de diferentes linguagens As linguagens infantis compreendem as maneiras que os bebês e as crianças utilizam para se expressar, para demonstrar como veem o mundo. Possibilitar vivências e experiências com as múltiplas linguagens infantis significa planejar e propor aos bebês e crianças possibilidades de expressão, criação e vivências com a literatura, com a cultura, com os desenhos, as pinturas, colagens, modelagens, movimento, dança, esculturas, investigação, jogos, brincadeiras e tantas outras.

Diante de tantas possibilidades, destacaremos o “brincar”, haja vista que é por meio das brincadeiras que as crianças se relacionam com o mundo. As brincadeiras, quanto mais enriquecidas, mais contribuem com a qualificação do repertório de vida dos pequenos os ajudando a compreender o mundo, seus significados, suas implicações por meio da reprodução interpretativa, conceito debatido por CORSARO (2011): as crianças não se limitam à simples imitação ou à mera reprodução do mundo adulto, ao contrário, elas criam, participam e interpretam as relações humanas e suas implicações ao seu modo, produzindo cultura. A produção das culturas infantis vai se tornando cada vez mais complexa conforme os

adultos- educadores- possibilitam relações e interações significativas, provocam o levantamento de hipóteses, disponibilizam a exploração de objetos, materiais, brinquedos diversos e organizam espaços educativos provocadores. Assim, o papel do adulto educador/educadora vai muito além de apenas oferecer possibilidades e experiências diversificadas do brincar. É preciso avançar nessa concepção, assim, o educador e educadora é parte do grupo, observa, reflete e interpreta as ações das crianças legitimando suas "vozes", nesse sentido, avalia as práticas e potencializa o brincar criando possibilidades para maximizar o desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo integrador dá um novo sentido às infâncias vividas nas Instituições de Educação Infantil e um novo sentido no processo educativo. Isso requer esforços por parte dos adultos educadores de forma que se tenha um olhar crítico sobre a pedagogia transmissiva, preparatória e adultocêntrica, que traz bebês e crianças como seres incompletos e incapazes.

Essa nova forma de conceber o currículo e a infância reconhece que bebês e crianças são capazes de interpretar o mundo adulto a sua maneira, aprendendo sobre a vida, sobre o mundo, produzindo cultura, aprendendo e se desenvolvendo. Entretanto, é urgente que educadoras e educadores escutem as "vozes" infantis num processo dialógico, horizontal, e, portanto, democrático. A escuta é um instrumento transformador, haja vista que quando utilizada para avaliar e planejar o cotidiano garante o protagonismo infantil.

O Currículo integrador reconhece e legitima a infância garantindo que todos – adultos, bebês e crianças- tenham direitos e deveres, que podem ser escutados, podem debater, discutir e refletir, sobretudo, todos aprendem e se desenvolvem num processo de humanização e de qualificação do atendimento dos bebês e das crianças.



JANAINA LUZIA DOS SANTOS

Licenciada em Ciências Biológicas pelas Faculdades de Ciências e Letras de Guarulhos (2000); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade Oswaldo Cruz (2005); Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Vila Brasilândia.

REFERÊNCIAS

CORSARO WA. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed; 2011

CNE/CEB. Diretrizes Curriculares. Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Magistério / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT,2015. Edição especial Educação Infantil

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.



INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

RESUMO: A importância desse artigo, visa o direito que as pessoas com necessidades educativas especiais, têm em relação à educação e o comprometimento que devemos ter como indivíduos – cidadãos, sabedores e conscientes de seus valores, direitos e deveres. As dificuldades que nós, professores enfrentamos frente à falta de estrutura necessária para atender à demanda e como, apesar disso, buscar aperfeiçoamento e formação necessária para tal atendimento na rede pública de ensino. Portanto, a inserção de todos em um programa educacional flexível que possa abranger o mais variado tipo de alunos e oferecer o mesmo conteúdo curricular sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiente Auditivo; Educação; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Deficiência auditiva ou surdez é a incapacidade parcial ou total de audição. Pode ser de nascença ou causada posteriormente por doenças.

A educação especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e busca incessante da democracia que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente tiverem acesso a informação, conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

Mediante o artigo, teremos uma breve observação da relação teoria – prática que realmente acontece no sistema regular de ensino. Como se dá o processo, condições oferecidas tanto aos professores quanto aos alunos, as dificuldades encontradas de ambos, o aparato da Constituição Federal entre outros.

Frente ao exposto, esta leitura proporcionará aos professores, em especial aos da rede pública de ensino, um estudo mais específico, dentre tantos outros importantes para a formação continuada, na área de educação de surdos abordando os aspectos políticos, culturais e pedagógicos necessários para a construção de um processo educacional diferenciado.

Tem como objetivo analisar como se processa a inclusão das crianças com necessidades especiais, no caso, os deficientes auditivos, na rede regular de ensino e investigar os desafios que se impõem ao acesso, permanência e conclusão do educando deficiente auditivo à escola. Também a necessidade de identificar as condições oferecidas nas escolas da rede regular de ensino para a atuação do profissional de educação no trabalho com o deficiente auditivo possibilitando uma relação de ensino-aprendizagem e observar a qualificação do profissional de educação e quais os recursos oferecidos a este profissional para sua melhor atuação.

DESENVOLVIMENTO

Para Carvalho, (2007) a história dos surdos registra os acontecimentos históricos dos surdos, como grupo que possui uma língua, uma identidade e uma cultura. Os surdos eram considerados incapazes de ser ensinados, por isso eles não frequentavam escolas. Não havia escolas especializadas para surdos. As pessoas surdas, sobretudo as que não falavam, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas. Assim, privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida. Entretanto, com a inclusão dos surdos no processo educativo, compreendeu-se que eles, em sua maioria, não tinham a possibilidade de desenvolver a inteligência em virtude dos poucos estímulos que recebiam e que isto era devido à dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes. Porém, o desenvolvimento das diversas línguas de sinais e o trabalho de ensino das línguas orais permitiram aos surdos os meios de desenvolvimento de sua inteligência.

Para Gordo (2000), a audição é o principal meio pelo qual a linguagem é adquirida. Para que um individuo organize as sensações experienciadas em um sistema de linguagem, é importante que haja integridade de seu sistema auditivo.

Segundo Northern & Downs (1996), o maior efeito da deficiência auditiva é a perda da audibilidade para alguns ou todos os sons da fala. Geralmente, as pessoas com perda auditiva reclamam da dificuldade para a compreensão. A fala pode ter intensidade suficiente para elas, porém não conseguem entender as palavras porque perdem parte da informação acústica. O deficiente auditivo explora o mundo por meio da atividade motora, segue os movimentos das pessoas no ambiente tentando compreendê-los, adquire gradualmente habilidade para compreender a fala por meio da leitura orofacial, utiliza gestos para se comunicar, substitui a entonação da fala, pelas pistas da expressão facial, demonstrando um comportamento caracterizado pela dependência excessiva da visão.

Para Ramos (2008), a educação inclusiva tem como base tornar a educação acessível à todas as pessoas e com isso exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminação, barreiras entre indivíduos, povos e culturas. Ter como filosofia da educação a base teórica construtivista, que leva em conta as diferenças na aprendizagem dos indivíduos. Conscientizar a comunidade – alunos e pais que o deficiente não vai atrapalhar a aprendizagem dos outros alunos. Ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com as situações inusitadas. Matriculá-los nas classes correspondentes à sua idade cronológica, para que construam, ainda que em defasagem mental, uma idade social. Não priorizar a aprendizagem dos conteúdos educacionais em detrimento da aprendizagem da vida. Elaborar o plano didático levando em conta a realidade dos alunos da classe. Não esperar "respostas" imediatas dos alunos com necessidades especiais. Avaliar a aprendizagem considerando o potencial do aluno. Em casos muito extremos, aconselhar aos pais que busquem ajuda médica. Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão. Não ter medo de aliar a intuição aos conhecimentos de natureza psicopedagógica.

A Libras é a Língua Brasileira de Sinais, utilizada por pessoas surdas. É uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico constitui um sistema de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Fávero, 2007). O trabalho de parceria com a escola foi e continua sendo fundamental e objetiva, especialmente, auxiliar o professor na compreensão das dificuldades vivenciadas pelas crianças e na busca de melhores estratégias de ensino.

Nesse caso é necessário, segundo a autora Bevilacqua (1997), rever atentamente as possibilidades educacionais para uma criança deficiente auditiva. A falta de formação adequada do professor e a falta de clareza do especialista, associada a outros fatores, tem ocasionado inúmeros desencontros. O professor deve estar ciente de que a obtenção de sucesso na educação especial

depende, em grande parte, da compreensão que tenha do significado de sua atuação.

A tríade, escola, família e terapeuta, atuando em equipe, é a base para o bom desenvolvimento da criança.

De acordo com a Resolução SE 247/86, ainda em vigor no estado de São Paulo, a Educação Especial para portadores de deficiência auditiva oferece as seguintes modalidades de atendimento: Classe Especial; Sala de Recursos; Unidade de Ensino Itinerante, Classe Comum; Formas Combinadas de Atendimento. Tais modalidades de ensino das escolas públicas devem ser exigidas pelos pais e estruturadas também nas escolas particulares.

No trabalho apresentado na ANPED, reunião 29, gt15, relata as dificuldades que se deparavam no contexto escolar inclusivo, os alunos surdos expuseram uma série de dificuldades, dentre elas: falta de instrutor; aprendizagem da língua portuguesa; inadequação do ambiente escolar; número insuficiente de interprete; falta de capacitação dos professores para aprendizagem das libras; falta de material didático específicos, entre outros.

O trabalho aponta para a necessidade de uma maior reflexão curricular no âmbito educacional com o intuito de transformar a escola e o espaço democrático no qual se estabeleçam relações entre o eu e o outro; em que se reconheçam não só a condição bilíngue do surdo, suas diferenças e responsabilidades, mas, também, outras questões que discutem a surdez como diferença política, como enfatizam os estudos culturais em educação.

No trabalho apresentado na ANPED, reunião 28, gt15, relata uma investigação que focaliza diferentes espaços escolares com envolvimento em educação de surdos, sendo considerada as várias experiências que vem ocorrendo nestes espaços. Pesquisa focada em uma escola de surdos, uma escola com classes especificas para surdos, e uma escola com propostas de educação inclusiva, estando localizadas em uma mesma região do Sul do país. A problemática da pesquisa, foi entender como que, em diferentes espaços escolares para surdos, a articulação entre representação, identidade e currículo vem configurando e definindo trajetórias educativas significativas, sendo o objetivo problematizar as vinculações entre as representações da surdez, dos surdos e da língua de sinais, suas implicações nos currículos das escolas e na constituição de identidades e diferenças dos alunos surdos e docentes envolvidos. O interesse principal deste trabalho está em pensar sobre as possibilidades que professores de surdos, vêm tendo de envolverem-se em uma experiência de formação e procure sair da acomodação, e que procure incessantemente, informações que deem conta das demandas dos seus alunos, do processo de aprendizagem, das dificuldades de avaliação, entre tantas outras coisas.

Artigo publicado na Revista Inês, texto 3, a educação brasileira e a sociedade têm contribuído muito pela discriminação e segregação do deficiente, dificultando o exercício da cidadania, sua autonomia física e social. Independência para agir, tomar decisões e mais espaços para praticar sua capacitação. A inclusão é um momento

amplo, que envolve toda a sociedade num sentido humanitário – "estar com" é aprender a viver com o outro. Levar em consideração a sua singularidade, respeitando-a e valorizando como fator de enriquecimento pessoal e cultural. As questões que geram polêmicas sobre o ensino para deficientes estão; a ansiedade de muitas famílias quanto a possibilidades escolares de suas crianças; na busca de respostas para a tranquilidade dos pais e que restringe o desenvolvimento global das crianças na educação regular, especial e do surdo; a descentralização via municipalização, efeito desagregador; a transferência de serviços sem recursos necessários; contraste das escolas públicas – algumas com níveis elevados de ensino e outras da zona rural em instalações precárias com apenas um professor despreparado para atender a demanda, estatisticamente nas regiões mais pobres a concentração da maioria de alunos matriculados e docentes não-titulados e o ensino é mais municipalizado. Constata-se que esse processo não representou a implementação de uma política que beneficiasse o sistema educacional brasileiro. O grande desafio é o de construir um sistema em que as três esferas governamentais atuem em parceria, via escola pública destinada a, todos os cidadãos para um resultado benéfico, positivo dos problemas educacionais. Uma real e afetiva participação da população nas decisões com o propósito de fiscalizar os serviços prestados e fazer valer seus direitos exigindo a garantia da qualidade de ensino.

Na Revista do Centro de Educação nº 24º edição de 2004, o presente artigo pretende oferecer subsídios para um olhar diferenciado sobre a questão da inclusão dos surdos no ensino regular. Procura superar a discussão técnica que permeia as políticas públicas que tratam sobre o assunto, inserindo-a numa visão político-pedagógica. Para tanto, expõe alguns critérios que podem servir de reflexões sobre o ensinar e o aprender para Surdos.

Para que haja a inclusão social das pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando três critérios: a interação mediante o uso da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

1º CRITÉRIO: a interação mediante o uso da língua de sinais: quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é, uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, o uso dessa língua, apesar de critério básico, não deve ser visto como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam no ensino. A exclusão social só pode ser enfrentada, por meio de uma educação engajada e atenta, que busque entender, além de fatores de ordem individual, os desdobramentos da educação, no âmbito das discussões da educação como um todo, considerando as esferas mais amplas da sociedade.

2º CRITÉRIO: a valorização de conteúdos escolares: segundo Weber (1996), o reconhecimento da vinculação da educação escolar a projetos político-sociais conduziu, no início da década de 80, à sedimentação de

posturas que, ao perceber a ação educativa como ato político, distinguiu-a ou não da ação política propriamente dita. Essas ideias levam Saviani (1989) a alertar para o fato de que a ação política na educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Para ele, a pedagogia, empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção, deve privilegiar, sobretudo, o conteúdo veiculado nas escolas. A apropriação desse conteúdo pelos alunos, em especial os da classe popular, coloca-os em pé de igualdade com os demais, tornando-se forte aspecto para a democratização social.

3º CRITÉRIO: a relação conteúdo-cultura surda: na vida dos surdos o ser sempre foi relacionado ao ouvir, ao falar e, em consequência, a tudo que estas habilidades representavam: ser inteligente, ser educado, ser maduro. Vários desses estereótipos têm contribuído para reforçar os valores ouvintes e sufocar formas de expressão da cultura surda. O normal (ser ouvinte) passa a ser o paradigma. Quando esse paradigma surge de forma explícita, aparece junto o lado negativo de ser surdo, que, nessa sociedade, significa um enfrentamento constante com o desconhecido. Mesmo no ambiente mais próximo (familiar) dos surdos, em que é esperado que haja mais compreensão, mais proximidade, a comunicação (quando existe) não passa de simples banalidades do cotidiano (Dorziat, 1999).

Para Lorenzini (2004), a maioria dos professores não se sentem preparados para "ensinar" os alunos surdos, pois poucos fazem o curso de LIBRAS oferecido pelo Estado, e mesmo os que o realizaram salientaram a grande dificuldade na compreensão e memorização dos sinais, destacando que mesmo com o curso não conseguem estabelecer um diálogo com seus alunos surdos, apenas conseguem utilizar alguns sinais soltos.

Zych (2003), reforça que a presença do intérprete de LIBRAS na classe é fundamental apoio para aquisição de conhecimentos, favorecendo ao surdo a apropriação do saber.

Se o processo ensino-aprendizagem mediado pela língua de sinais e os critérios de avaliação levassem em conta a "diferença", essas dificuldades, certamente, seriam minimizadas e, possivelmente, haveria por parte dos surdos, uma melhor aprendizagem dos conteúdos escolares. É interessante destacar que em relação à história da educação dos surdos, no momento em que a língua de sinais passou a ser difundida, os surdos passaram a ter um melhor desenvolvimento intelectual, profissional e social (Soares, 1999).

Em resumo, para todos os autores que realizaram suas pesquisas em diferentes campos de observação deve se ter claro que a efetiva inclusão do sujeito surdo requer algumas mudanças no meio educacional, dentre elas: a inserção de disciplinas como a língua brasileira de sinais e a história dos surdos, bem como a presença de professores surdos, intérpretes e recursos didáticos que privilegiem a experiência visual. A igualdade de oportunidades não pode ser simplesmente obtida por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, é preciso que haja o reconhecimento da

diferença cultural nos currículos (Machado, 2008) e que a escola se modernize e atenda as exigências de uma sociedade que não admite preconceito, discriminação, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, construímos um novo olhar sobre a surdez e os surdos, e esse entendimento implica no reconhecimento da surdez como "diferença" e não como deficiência.

Entendemos que a escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades educativas especiais, na qual a escola em conjunto com seu corpo docente e de apoio, se adéquam as necessidades destas crianças para que sejam inseridas na instrução sem maiores problemas.

Concluímos a partir das pesquisas analisadas, que o caminho para inclusão tem sido demorado e nem sempre totalmente conseguido. Apesar de debates, resoluções, congressos, declarações e até mesmo as letras da lei pouco se tem desenvolvido em nossa sociedade, pois as práticas confundem o paradigma da inclusão com o paradigma da integração, à medida em que os governos, federal, estadual e municipal admitem tal inserção, na maioria das vezes, sem condições mínimas necessárias para que a inclusão ocorra.

A construção de uma educação escolar democrática para os indivíduos surdos não se concretizará se não fizer parte integrante dos processos de democratização da escola em geral, no sentido da construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que possibilite a todos os alunos a sua formação integral e acesso ao exercício da cidadania.

Assim, do ponto de vista do estabelecimento de relações sociais significativas, que permitam a construção efetiva de sujeitos participantes; cabe as escolas a nível geral ultrapassarem a visão que reduz os problemas de escolarização dos surdos ao uso desta ou daquela língua e de ampliá-la para o campo sócio-político.

Não podemos deixar de referir a política educacional, pois ela depende a universalização e o acesso de todo e qualquer indivíduo deficiente a uma escola de qualidade que contribua de forma efetiva para sua inserção crítico e participativo no meio social. Porém, o que vemos na teoria não ocorre na prática de acordo com as pesquisas analisadas.

O despreparo da escola para atender adequadamente os educandos surdos inseridos no sistema regular de ensino, é apontado com insistência pelos sujeitos, que se sentem prejudicados com tal negligência. O problema torna-se mais complicado a partir da segunda etapa do ensino fundamental II, quando esbarra com a diversificação e maior número de disciplinas e de professores.

Na instituição escolar o educando interage com os demais provocando situações e contatos de simpatia/antipatia, aceitação e/ou rejeição. Enfim, agindo reflexivamente ele é movido por seu ideário interpretativo que impulsiona a intermediação com o outro. Para as pessoas surdas a escola pode tornar-se o espaço propício para o encontro de novos

amigos, com oportunidade de aprofundar o amadurecimento afetivo como pode também representar um espaço provocativo e, de opressão. O convívio cotidiano que a escola inclusa oportuniza, fundamenta a experiência partilhada na construção da autoestima, autoimagem, consolidando a identidade que se fortalece nas relações intrapessoal e interpessoais. Trata-se de um importante processo de significação intrapessoal que evolui e se constrói de modo ativo, interativo, mediado pelos signos linguísticos e pelo contexto. Desta maneira, a formação da consciência como atividade mental decorre das complexas inter-relações de pensamento e linguagem numa comprovação de que as pessoas são interdependentes e necessitam do outro para construir a sua identidade.



JAQUELINE TOPAL RAMTHUN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo - Uniban (2009); e em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES (2013); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Gama Filho (2010); Educação Inclusiva e Psicopedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Professora Cleide Moreira dos Santos.

REFERÊNCIAS

BEVILACQUA, Maria Cecília. Audiologia Educacional: Uma opção Terapêutica para a Criança Deficiente Auditiva. Carapicuíba: Pró-Fono, 1997.

CARVALHO, Paulo Vaz de. História dos Surdos no Mundo. Portugal: Surd´Universo, 2007.

DORZIAT, Ana. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. Revista Integração, nº18, 1999.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direito das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

GORDO, Ana. Distúrbios auditivos. In: Sacaloski M, Alavarsi E, Guerra GR. Fonoaudiologia na Escola. São Paulo, 2000.

LORENZINI, Nydia Mara Pinheiro. Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica. UFSC, 2004

MACHADO, Paulo César. A política educacional de integração / inclusão: Um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

NORTHERN, Jerry L. e DOWNS, Marion P. Audição em crianças. São Paulo: Manole, 1996.

RAMOS, Rossana. Passos para a Inclusão: Algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Nereide. Escola e Democracia. São Paulo, 1989.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação do surdo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

WEBER, S. O Professorado e o papel da educação na sociedade. Campinas: Papirus, 1996.

ZYCH, Anizia Costa. Avaliação do processo de escolaridade de pessoas surdas em sua interação no contexto social. Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP, 2003.

A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf. Acesso em 15 julho 2018

Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151248int.rtf. Acesso em 23 de julho 2018.

Questões atuais sobre o ensino para deficientes auditivos no Brasil. http://www.ines.org.br/paginas/revista/TEXTO3.htm. Acesso em 31 julho 2018.

RESOLUÇÃO SE 247/86. Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais. siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/247_1986.htm. Acesso em 13 de julho 2018



IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE PERMANÊNCIA DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

RESUMO: O trabalho tem como foco, apresentar a importância da motivação no processo de permanência do aluno no Ensino Superior. O objetivo maior é identificar a importância da motivação e buscar elucidar os fatores externos que levam a evasão no ensino superior, muitas das vezes essas motivações são apresentadas pelo aluno no momento do trancamento da sua matrícula. Entende-se, que essa é uma questão estratégica de preocupação fundamental para os gestores dessas instituições, tendo em vista a relevância da manutenção dos alunos matriculados e a redução dos índices de evasão. Para investigar quais os fatores que mantém os alunos estudando ou o que os faz evadir, nos apropriamos de dados bibliográficos para a realização do estudo de caso, em instituições de ensino superior privado brasileiro, na região metropolitana da cidade de São Paulo (INEP, 2018). A pesquisa foi realizada em duas frentes de abordagem diferentes, nas quais a perspectiva do aluno traz informações sobre as principais motivações para o trancamento da matrícula, bem como os fatores de qualidade percebida pela instituição, que, supostamente, os mantém matriculados.

Palavras-chave: Motivação; Estratégias; Permanência; Evasão.

INTRODUÇÃO

O surgimento do Ensino Superior no Brasil deu-se após três séculos do seu descobrimento. Um dos motivos para a implantação da primeira faculdade brasileira deveu-se à preocupação em atender à necessidade dos jovens fidalgos que foram impedidos de cursar as universidades europeias após o bloqueio continental da Europa. A luz de Fávero podemos afirmar que:

No ano da transmigração da Família Real para o Brasil foi criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, foi instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica (FÁVERO,2006. p. 20).

Após seu surgimento, durante o primeiro século, as faculdades foram aparecendo lentamente no Brasil e sempre atendendo às necessidades da elite. No decorrer dos anos 1970, a procura pelo ensino superior explodiu surpreendentemente, mas nem sempre por pessoas interessadas em aprender, mas apenas em receber um diploma. Esse fenômeno é explicado pela modernização econômica e pela exigência de recursos humanos mais qualificados (SOUZA, p. 59, 2001).

A temática educação superior vem passando por um processo de democratização, promovendo o acesso à educação para todos, não mais numa proposta exclusiva de formação de uma elite com seletividade extrema no ingresso à universidade. No entanto, esse processo tem deixado como herança da reforma do ensino superior da década de 1990 o mega negócio da educação, indicando a amplitude do interesse em jogo com reflexos na sociedade e nos próprios estudantes incluídos nesse sistema. Apesar da motivação de cada indivíduo estar relacionada a diversos contextos (pessoais, sociais, culturais, etc.), como orientador e mediador do conhecimento o estímulo à aprendizagem do aluno é tarefa do professor, entretanto, nem sempre esse profissional sabe como alcançá-la. Por essa razão, o objetivo do presente trabalho é identificar a importância que os professores exercem no processo de motivação na permanência do aluno no ensino superior, ressaltando que as instituições de ensino têm a grande responsabilidade de promover meios para que os problemas que levam a evasão possam ser identificados e solucionados.

Soares (2002), defende que, atualmente o sistema de ensino superior vem apresentando importante dinamismo com aumento da demanda referente ao crescente número de egressos do ensino médio. “A ampliação do número de vagas foi considerável nos últimos anos, mas sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre grupos sociais” (ZAGO, 2006, p. 228).

Juntamente com a crescente demanda no ensino superior também surge a necessidade de manter esse aluno motivado, para que o mesmo não venha desistir de seus sonhos. Uma questão fundamental que está se tornando, um desafio apresentado na atualidade é, como motivar os alunos para que os mesmos possam permanecer no ensino superior, superandos todos os desafios

aos quais são expostos diariamente, esses recursos presentes no ambiente universitário muitas vezes distanciam-se do contexto de vida do aluno? Por um lado, observa-se que alunos desmotivados tendem a construir um bloqueio que dificulta sua aprendizagem, ao passo que os alunos motivados costumam avançar mais rápido e de maneira satisfatória durante o processo de aprendizagem.

Tais observações sugerem a necessidade de questionamento quanto ao papel do professor perante a motivação de seus alunos. A coleta de dados foi feita por meio de análise de artigos, livros. A pesquisa é de cunho bibliográfico, focando no estudo as motivações intrínsecas, motivação intrínseca para saber, que significa que o indivíduo faz algo pelo prazer e satisfação que decorre do aprender, explorar e entender; motivação intrínseca para realizar as coisas, que significa que o indivíduo faz algo pelo prazer e pela satisfação que decorre da busca de realização ou criação de coisas; e a, motivação intrínseca para vivenciar estímulo, que significa fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética.

MOTIVAÇÃO - O QUE É?

É comum notarmos a insatisfação do docente quanto ao interesse dos alunos aos estudos. Embora grande parte dos professores reconheça a desmotivação dos seus alunos, muitos ainda têm dificuldades em traçar caminhos que modifiquem essa situação. “Motivação” apesar de ser um tema muito discutido em reuniões pedagógicas constitui uma busca constante do professor em sala de aula para despertar o aluno para a aprendizagem, afinal o que é motivação? Bergamini (2006), afirma que, motivação deriva originalmente da palavra movere, que significa mover. A tendência humana é estar em movimento a todo tempo, a motivação tem a intenção de mover o indivíduo para atingir determinados objetivos. As pessoas possuem interesses diversos, logo não se movem em direção a um objetivo ou não fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões, à motivação cobre uma série de formas comportamentais. (BERGAMINI, 2006, p.31).

É importante notarmos que o objetivo de determinado indivíduo não é o mesmo de outro indivíduo, à vontade de realização de um não é a mesma do outro, às vezes podem realizar as mesmas tarefas com objetivos diferentes. As motivações variam de pessoa para pessoa. O objetivo maior desse estudo é identificar a importância da motivação e buscar elucidar os fatores externos que levam a evasão no ensino superior, muitas das vezes essas motivações são apresentadas pelo aluno no momento do trancamento da sua matrícula. Ferreira (2009), diz que a motivação está diretamente ligada ao comportamento e a forma como o indivíduo busca alcançar seus objetivos. “É um processo que se passa no interior do indivíduo, com sentido de satisfazer necessidades mediante a obtenção de determinados objetivos” (FERREIRA, 2009, p.5 e 10).

Dificilmente alguém vai a busca de alguma coisa que não faça parte do seu interesse ou que não venha satisfazer alguma de suas necessidades. Ter objetivos em outras

palavras é definir necessidades, e buscar meios para satisfazê-las. "Motivar um indivíduo é aumentar a sua necessidade de alcançar uma meta, ou criar tal necessidade se ela não existia". (KUETHE, 1997, p. 117-118). Nota-se, mediante as diferentes definições apresentadas que a motivação funciona como um processo interno e individual, a mesma não está relacionada diretamente a fatores externos. Embora a motivação seja inerente ao sujeito, é possível ser estimulada e modificada por fatores externos, mediante a interação entre as características individuais e o meio.

A MOTIVAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR / ALUNO

Percebe-se no contexto escolar que o verbo aprender se restringe muitas vezes ao fator cognitivo ou uma tarefa intelectual, mas para que haja uma coerência na aprendizagem dos alunos é necessário um envolvimento entre professor e aluno. A afetividade é fundamental na relação do educador e do educando:

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. (FERNANDEZ, 1991, p. 47 e 52).

Pode-se afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo repleto de afetividade, relação e motivação. De um lado depende do estímulo do professor e do outro do "querer fazer" do aluno. É comum ainda a ideia de que o professor é único responsável pela motivação de seus alunos. Tal motivação muitas vezes está reduzida, apenas "a distribuir recompensas, notas, privilégios, elogios, prêmios e carimbos" (PINTRICH; SCHUNK, 1996, p. 328). Essa visão, de base behaviorista, atribuía unicamente a fatores externos, neste caso o incentivo do professor poderia estar relacionado à motivação do aluno ou não. Estudos mais recentes contestam essa visão e revelam que o professor tem grande importância no processo de motivação dos alunos, porém, seu papel não se resume à utilização de recursos pontuais (exemplo: premiar por determinada atividade). Embora seja o professor elemento importante na motivação dos alunos, cabe a ele reconhecer suas limitações quanto a este papel sabendo que outros fatores externos ao seu controle, também serão responsáveis por alterações nos níveis de motivação dos estudantes.

As teorias mais atuais sobre motivação e aprendizagem mostram que os motivos de um aluno devem ser entendidos levando em conta suas experiências prévias, como um produto de sua interação com os diferentes contextos em que está presente o sentido de aprendizagem escolar. (MARCHESI, 2004, p. 130).

Portanto na relação professor / aluno, o contexto de vida do discente deve ser considerado mediante todo processo de aprendizagem, mesmo por que o que aprende só fará sentido se estiver contextualizado com suas experiências, ignorar os diferentes contextos de vida do aluno é o mesmo que ignorar a importância da motivação para a aprendizagem.

Saber motivar implica ter presentes os contextos da aprendizagem mais próximos como os mais distantes, desde o espaço físico até a família, passando pelos ambientes informais e legais. Apenas considerando esses contextos, poder-se-ão entender alguns comportamentos não motivados para aprender. (TAPIA, 2000, p. 9).

É importante salientar que mesmo constituindo a atuação do professor diretamente em sala de aula para motivar o aluno, outros fatores também estão interligados, não deixam de ser fundamentais, e em certo sentido, responsáveis pelas alterações dos níveis de motivação do indivíduo. "O papel do professor não é apenas criar motivos no aluno, mas especialmente explorar os muitos motivos sempre presentes no ser humano", (FERREIRA, 2009, p. 9). Considerando a hipótese de que a motivação está ligada a desafios, o professor assume na sua concepção, importante papel de orientador à busca da motivação de cada aluno e / ou grupo. No entanto, nem sempre os professores estão atentos à importância de motivar, de estimular os seus alunos à aprendizagem, ao gosto pelo saber. Não é uma tarefa fácil, exige o máximo esforço possível do professor, de um lado, para manter a motivação daqueles que já a possui, e do outro, para despertar àqueles que se encontram desmotivados. Para motivar não existe uma receita mágica que possa ser usada por todos os professores, com todos os estudantes e em qualquer situação. Vale ressaltar também que em cada ação tomada pelo professor quanto à importância da motivação, estará vinculada à sua própria motivação e aos seus sentimentos de auto eficiência, ou seja, suas expectativas sobre o desenvolvimento e resultado do seu trabalho, assim como sua confiança na habilidade para ensinar e ao mesmo tempo provocar a aprendizagem em seus alunos.

Para Garrido (1990), "o sentimento de eficácia do professor influi poderosamente na motivação deste, influindo também nas atividades escolares escolhidas pelo professor, no esforço que dedicará ao ensino e na persistência ante as dificuldades." É impossível considerar a importância da motivação dos alunos, sem considerar o quanto é relevante à motivação do professor, visto que os laços de ambos são fortalecidos pela troca de experiências geradoras de aprendizagem. Pode-se afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo repleto de afetividade, relação e motivação. Deste modo, aprender exige do indivíduo ação para "poder fazer" e "querer fazer", ter disposição e motivação suficiente é indispensável. Conforme citado anteriormente, a motivação é um processo que se dá no interior do sujeito tornando-se necessário à relação de trocas que o mesmo estabelece com o meio na qual estão inseridos.

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Na motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como possibilidade de satisfação da necessidade. (BOCK, 1999, p.121).

Notadamente podemos perceber que sem motivação dificilmente o sujeito consegue agir, reagir e mesmo discernir sua verdadeira necessidade de aprender. Como busca da satisfação, o indivíduo necessita estar em constante estimulo motivacional. Numa tentativa de integrar visões comportamentais, cognitivas e sociais, Michelon (2004), traça uma linha imaginária que objetiva o processo motivacional:

A partir das suas crenças e valores o indivíduo faz escolhas, manifesta seu querer, e essas passam a ser seus objetivos. O desejo de atingir esses objetivos, somados às atitudes favoráveis a sua realização levam-no a despender esforço, a agir. A manutenção desse esforço ocorre na medida em que haja perspectiva de satisfação de suas necessidades. A necessidade satisfeita – objetivo alcançado – propicia-lhe um sentimento de satisfação que fortalece a sua autoconfiança e o estimula a despender novo esforço para atingir outro objetivo. (MICHELON, 2004, p. 227).

É nesse momento que entra o importante papel do professor, com a ação de motivar o aluno a atingir seus objetivos. Motivar está relacionado aos verbos atrair, despertar, encantar, prender a atenção do aluno para que este possa atingir os objetos propostos. As estratégias utilizadas pelo professor ao longo do seu trabalho farão muita diferença durante este processo.

MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Estudantes que procuram a formação em nível superior, independente da classificação ou categoria da instituição escolhida, estão envolvidos com as atividades do seu curso, preocupados com a obtenção de uma formação humana e profissional que assegure sua inserção no mercado de trabalho, ou, em contraposição, podem estar superficialmente vinculados aos estudos, frequentando as aulas mais interessados na obtenção de um diploma ou status de formação superior. Para Deci e Ryan (2000), todos os comportamentos humanos são intencionais, sejam eles autônomos ou controlados, de forma que um aluno pode desempenhar uma ação por vontade própria. Quando as decisões do sujeito são autônomas, elas são chamadas de autodeterminadas, e, a experiência de agir autonomamente é denominada de autodeterminação, na qual provém a expressão motivação autônoma.

Por outro lado, a motivação controlada, existe quando o comportamento é regulado por variáveis externas, no qual é então mais passível de enfraquecer-se. Um exemplo que pode ser citado é o caso do aluno que só estuda para alcançar notas que lhe garantam a aprovação, tendendo, no terceiro bimestre do ano letivo, sentir-se diminuída sensivelmente sua motivação. Para que ocorra a motivação autônoma, o indivíduo precisa sentir concordância pessoal na atividade, o mesmo não deve se sentir pressionado e necessita possuir alta

flexibilidade em sua execução, dessa forma fica evidente que a motivação controlada sugere que a pessoa aja instigada por eventos externos, por pressão e na maioria das vezes para atender ao senso de responsabilidade.

Valendo- se das afirmativas de Bzuneck e Guimarães (2010), o contexto escolar, em virtude do clima competitivo, tende a exercer forte pressão sobre os alunos, que se veem motivados pelas notas. Ao referir-se a motivação como parâmetro indispensável às ações humanas, pode-se notar que ela além de complexa, é dinâmica, com a possibilidade de variar no tempo e de indivíduo para indivíduo. Faz-se necessário compreender que ela não é linear, nem previsível. Lewin a denomina como "efeito borboleta":

[...] uma borboleta bate as asas na floresta amazônica e põe em movimentos acontecimentos que levam a uma tempestade em Chicago. Na próxima vez que a borboleta bate as asas, entretanto, não acontece nenhuma consequência meteorológica. (LEWIN, 1994, p.23).

Entende-se, que não se sabe com segurança quais fatores poderá motivar determinado indivíduo, muito menos o que motivará vários indivíduos, portanto, é fundamental utilizar diferentes estratégias para motivar os alunos em sala de aula. A "preocupação do ensino tem sido a de criar condições tais, que o aluno" fique interessado "em aprender". (Bock, 1999, p. 121). Naturalmente essas condições necessitam estar relacionadas com os diversos contextos presentes em sala de aula, tendo em vista que, cada indivíduo tem uma forma específica de aprender que exige estratégias diferenciadas. Quando se trata do ambiente escolar, convém considerar as limitações do aluno em relação às escolhas que faz para sua aprendizagem, mas, apesar desta limitação ele pode ir além das propostas acadêmicas, como por exemplo pesquisando, mais do indicado pelo professor, investigando mais do que lhe é solicitado e buscando mais sentido nas atividades propostas.

Nesse contexto é possível pensar que a universidade pode não ser um lugar para o surgimento e o fortalecimento de uma motivação predominantemente intrínseca. Conforme Csikszentmihalyi (1992), explica que as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola caracterizam-se muito mais pelos controles externos do que pelos internos, ou seja, as experiências levam o aluno a ter determinados comportamentos e, caso cessem os controles externos, como, por exemplo, a exigência de nota, ele tende a se sentir aliviado. Isso quer dizer que é comum um aluno estudar para alcançar a média exigida para sua aprovação e, assim que a consegue, sente-se aliviado e deixa de se empenhar.

Podemos fazer uso de algumas estratégias a fim de incentivar o professor no processo de integração com os discentes tais como: Compreender os reais propósitos implícitos e explícitos na leitura. Avaliando a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o "sentido comum", comprovando continuamente que a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e auto interrogação. "Elaborar e provar interferências de diversos tipos, como a interpretação, hipóteses, previsões e conclusões. (SOLE, 2008, p. 73 – 74)".

Conforme as estratégias de leitura apresentadas por Solé (2008), é possível propor ações que auxiliem os discentes a encontrar meios de contribuir para o aumento do grau de motivação dos mesmos. Assim podemos verificar que motivar os alunos em sala de aula não significa simplesmente valer-se de recursos pontuais, mais sim de uma abordagem de ensino que se preocupa em tornar significativo, cada contato que o estudante mantém com o conhecimento e a contextualização que consegue estender ao seu cotidiano. Essa capacidade de controle é desenvolvida por meio de práticas que no contexto escolar podem ser facilitadas ou não pelo professor. Uma dessas "práticas pode ser considerada ao fator autonomia". "A autonomia, a dignidade e a identidade do educando tem de ser respeitado, caso contrário, o ensino tornar-se-á "inautêntico", palavreado vazio e inoperante." (FREIRE,1996 p.69).

Os professores que não têm o hábito de delegar certas decisões aos alunos, certamente sentirão um pouco mais de dificuldade em fazê-lo, uma vez que valorizar a autonomia do aluno significa adotar um estilo de ensino inovador. Em síntese, a estratégia de acordo com as considerações de Solé (2008), pode ser definida como: habilidade, destreza, técnica e procedimento. Consequentemente quando um professor atribui valor a determinado conteúdo para a formação profissional e humana de seus alunos, mostrando sentido entre o currículo e a práxis, ele pode contribuir para a ampliação do significado dos estudos e, como consequência, para a melhora do quadro motivacional desses jovens.

A motivação intrínseca consiste no nível mais desejável de comportamento autônomo. Sendo uma ação espontânea, ela parte do interesse pessoal, gerando satisfação pela própria execução da atividade (RYAN; DECI, 2000, p. 227).

Deste modo, criar um bom relacionamento com o aluno, vai contribuir para sua conscientização a respeito da verdadeira razão que o leva a fazer a escolha da profissão e incentivá-lo, a envolver-se nos estudos, podem ser consistentes caminhos para a melhoria motivacional desses jovens para a permanência no ensino superior.

A EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos, com o grande crescimento de instituições de Ensino Superior, e o aumento de alunos ingressantes, juntamente com esse fenômeno também veio a evasão, especialmente, nos primeiros meses após o ingresso do aluno na instituição. De acordo com os dados do Censo 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Brasil são 2.314 IES, que registraram 5.954.021 matrículas, em 28.671 cursos de graduação presencial e a distância. O número de inscrições para esses cursos, "em 2009 foi de 6.889.269 e considerando todas as formas de ingresso (por processo seletivo e outras formas), o Censo registrou um total de 2.065.082. Já o número de concluintes foi de 959.197 (INEP, 2018)".

Contudo, o objetivo previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o ensino

superior é a diminuição na taxa de evasão de alunos. O conceito de evasão considera estudantes que abandonaram, trancaram, desligaram-se ou transferiram-se, para outra instituição de ensino. Conforme o conceito do MEC (2018), "evasão é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa". Há três modalidades de evasão conforme indica o Ministério, desligamento do curso superior em virtude do abandono (não-matrícula), transferência ou reescolha, trancamento e/ou exclusão por norma institucional; evasão da instituição; desligamento da instituição na qual está matriculado; e evasão do sistema: abandono definitivo ou temporário do ensino superior.

Com base na pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) indicou uma evasão recorde nas instituições privadas em 2008, 20,7% nacionalmente, 21,10% no Estado de São Paulo e 24,21% na região metropolitana de São Paulo. Em 2000, 60.843 alunos da Grande São Paulo desistiram da faculdade. "De 2008 a 2018, este número chegou a 168.452, um expressivo crescimento de 178,5%". Tal pesquisa ainda traz um dado revelador, na qual indicava que a maioria dos alunos evade nos dois primeiros semestres do curso (SEMESP, 2018).

Semesp (2018), diz que as explicações para o aumento da evasão estão ligadas diretamente a problemas financeiros ou defasagem acadêmica; a grande concorrência entre as instituições, que "roubam" alunos umas das outras, e a falta de sintonia entre a metodologia dos cursos e os interesses de uma geração conectada e envolvida com tecnologia. Os estudantes brasileiros teriam se tornando mais criteriosos e conscientes de suas necessidades, desejos e expectativas. Tal indicador foi desenvolvido para identificar as possíveis falta de sintonia entre as estratégias das IES e a qualidade percebida pelo aluno. A pesquisa mostra que 88% dos alunos entrevistados estão satisfeitos com os serviços prestados pelas instituições de ensino. Ao passo que, para os alunos insatisfeitos (9%) o principal motivo de insatisfação são professores, que deixam a desejar (17%). Conforme um estudo apresentado por VELOSO & ALMEIDA (2000), realizado na UFMG, embora existam diferenças de acordo com a região demográfica, os principais motivos para a decisão de abandonar um curso superior são financeiros, acadêmicos e pessoais (INEP, 2018). Nos motivos acadêmicos estão o baixo índice de aprendizagem, a dificuldade com a metodologia das aulas, o relacionamento com professores, entre outros fatores. Na questão financeira estão, por definição, a falta de recursos financeiros para custear material didático, mensalidade e outros fatores de ordem econômica.

Nos aspectos pessoais estão a falta de maturidade, baixa satisfação em relação às matérias estudadas entre outros. A evasão no ensino superior é um problema generalizado. As perdas de alunos que iniciam o curso, mas não terminam seus estudos trazem reflexos sociais, acadêmicos e econômicos. O problema é maior quando se considera a ociosidade de professores, funcionários, equipamentos

e estrutura física. É como uma fábrica que para sua produção. Conforme um estudo do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, de 2% a 6% das receitas das IES é despendido com campanhas de marketing para atrair novos estudantes, nada parecidos é investido para manter os estudantes já matriculados (LEAL, 2007). O que pode ser observado neste estudo é uma consideração importante, que mediante as instituições, públicas e privadas, deparam como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. O mesmo pode ser observado na citação abaixo:

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros. (ZAGO, 2006, p. 235 - 236).

Portanto esses dados da evasão no setor de ensino superior podem ser vistos como verdadeiras ameaças para as IES e, ao mesmo tempo, uma oportunidade a fim de que, com a perda da receita das mensalidades, as instituições estão percebendo que a manutenção do aluno é tão importante quanto a sua captação. A questão da fidelização dos alunos e da consolidação da marca da instituição tem sido tratada com mais atenção nos últimos anos pelas IES. Os investimentos em melhorias, benfeitorias podem ser a solução para diminuir a evasão universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a motivação é um fator essencial para ampliar as habilidades de ensino e aprendizagem, percebe-se que o contexto universitário, necessita olhar de forma mais detalhada o que mais desmotiva o aluno para a aprendizagem, desmotivação esta que vem gerando o fracasso escolar que fica cada vez mais evidente a falta de interesse do aluno em aprender. A motivação além de importante é essencial no processo de conquista, permanência e a manutenção do discente no ensino superior. Ao motivar o aluno para que o mesmo possa permanecer empenhado na busca pela realização de seus sonhos, o próprio professor também será beneficiado, já que o mesmo tem o poder de exercer grande influência motivacional na vida deste aluno. Ao concluirmos este estudo acreditamos que motivação gera motivação. E o marketing das intuições de ensino superior gera a manutenção dos mesmos em seus espaços institucionais.



JACQUELINE CINTIA FERNANDES MANO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Especialista em Docência do Ensino Superior em EAD pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF JOSÉ OLYMPIO PEREIRA FILHO.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.M.S. A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina. 2012, v.2, p. 117- 120.

ALONSO, Tapia, J.; Caturla Fita, E. A motivação em sala de aula: O que é, como se faz. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.p. 9.

BOCK. Ana M. Bahia (org.). Psicologia: uma introdução ao estudo de Psicologia.13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.p.121.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. Motivação nas Organizações. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 214.

BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). Como motivar os alunos: sugestões práticas Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, p. 13-42.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. - RUFINI, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional. In: BORUCHOVITCH. E; BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). Motivação para aprender. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, p. 13-70.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (Org.). Questões do cotidiano universitário. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-237.

CSIKSZENTMIHALYI, M. A psicologia da felicidade. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The ‘what” and “why” of goal pursuits: human needs and the

self-determination of Behavior. Psychological Inquiry, v.11, n.4, p.227-268, 2000.

FAVERO, Rute Vera Maria, Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância, no Estado do Rio Grande do Sul. 2006. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 169 p. Dissertação de Mestrado.

FERREIRA, M. P. M. O professor do ensino superior na era da globalização. Revista Ibero-americana de Educação, n. 5, p.1-10, 2009.

FERNÀNDEZ, A. A Inteligência Aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre. Artmed, 1991.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. Revista Ciências e Cognição, 2008. V.13. n.1, p.101-113.

GARRIDO, I. Motivación, emoción y acción educativa. In: Mayor, L.; Tortosa, F. (Coord.) Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional. Bilbao: Declée de Brouwer, 1990. p.295.

INEP. Indicadores Educacionais. 2018. Disponível em: http://www.inep.gov.br/: Acesso em: 30 de out. de 2018.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: Teoria e Prática. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KUETHE, J. L. A motivação em sala de aula. In. O processo ensino – aprendizagem. 2.ed.trad.Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1977.p.117- 118.

KONDO, Yoshio. Motivação humana: um fator-chave para o gerenciamento. São Paulo: Ed. Gente, 1994. p. 214.

LEAL, Paulo Henrique; FERREIRA, Lilian Aparecida. Prática docente ao longo do tempo. In: Seminário de Estudos e Pesquisa em Formação Profissional na Educação Física, 2007, Rio Claro. Anais... Rio Claro: NEPEF, 2007.

LEWIN, R. Complexidade: a vida no limite do caos. Trad. Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.p. 23.

MARCHESI, A. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palácios, J. Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad. 2.ed. vol.3, Porto Alegre: Artmed, 2004. p.129.

MEC. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior Seres-Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres: Acesso em: 30 de out. de 2018.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem de língua inglesa. In: Rottava, L.; Lima, M. S. (org.) Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 227.

MILLER, F.; Ferreira, M. L. Motivação da aprendizagem. Cadernos de Educação, n.2. Belo Horizonte: MEC / INEP, p. 9.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. Motivation in education. Theory, research and applications. New Jersey: Prentice – Hall, 1996. 434p.

PCN + ENSINO MÉDIO: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnologia.

– Brasília: MEC; SEMTEC, p.51-52, 2002.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOLE, Isabel. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, p. 73- 74 2008.

SOUZA, Francisco das Chagas de. Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos: um guia metodológico. 2. ed. Florianópolis: UFSC, p.59, 2001.

ZAGO, Nadir; Do acesso a permanência no ensino superior percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, Universal Federal de Santa Catarina, v.11, n.,32 p.226-237, mai./ ago. 2006.



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: POSSIBILIDADES NO UNIVERSO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem a finalidade de abordar a contribuição das Histórias em Quadrinhos na educação e suas possibilidades com crianças da Educação Infantil. Com isso, traz um pouco da história das Histórias em Quadrinhos, os aspectos positivos e negativos que foram discutidos ao longo dos anos. Nessa perspectiva, traz questões quanto a definição de HQ, seus benefícios para o desenvolvimento da mente humana, sua inserção na escola e suas possibilidades com crianças em idade escolar da categoria de Educação Infantil. A HQ é um meio inovador e motivador em razão à utilização de meios essenciais à comunicação e a construção do pensamento: a linguagem verbal e a não verbal; a dinamização da aprendizagem mediante o favorecimento do processo que auxilia a desenvolver os hemisférios cerebrais direito e esquerdo. Concluiu-se que neste contexto, as HQs são relevantes à educação em razão das inúmeras possibilidades que sua linguagem proporciona aos seus leitores contribuindo; portanto, ativamente no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; Criança; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

> Para ler textos você interpreta palavras e frases. Para "ler" uma arte sequencial, é preciso interpretar imagens e sequências de causa e efeito(Feijó,1997,p.14).

As Histórias em Quadrinhos tem um fascinante jeito de nos envolver em suas leituras imagéticas, e são muito cativantes. As crianças pequenas submergem nesse universo em razão da gama de possibilidades ofertadas pela sequência de sua narrativa. Minha infância foi regada a HQ proporcionando momentos de muito prazer e hoje, sei o quanto foi benéfico para meu desenvolvimento. Pensando nesse quesito, quero refletir sobre a HQ e sua inserção no universo da educação infantil e o quanto pode contribuir no desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

A razão indicativa à escolha dessa linguagem como objeto principal de pesquisa refere a sua trajetória, ou seja, como foi e como é vista ainda hoje em nossa sociedade.

O histórico dessa arte vem com situações extremas de não aceitação e repúdio, muito precisou para que adentrasse aos muros da escola e pudesse ser vista como aliada á educação. Por essa razão a escolha desse tema para refletir sobre sua trajetória e sua contribuição.

A HQ é um artefato cultural muito rico em virtude da utilização de diferentes linguagens, sendo essas a verbal e a não verbal (ilustrações, recursos gráficos). Assim, de acordo com o encantamento que as histórias em quadrinhos causam nas crianças, é importante refletir sobre quais seriam as possíveis contribuições das HQs para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sendo estas da educação infantil.

Assim, será abordada a história da HQ de maneira sucinta, esclarecendo alguns pontos cruciais. Seguiremos com a definição do que é história em quadrinho pelo olhar de alguns estudiosos, e a contribuição que essa arte tem para o desenvolvimento da mente humana. Continuaremos iniciando o debate de sua inserção e contribuição na educação e o encantamento do universo infantil.

A HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

O surgimento das Histórias em Quadrinhos é um assunto sem definição; pois, não existe um marco determinante de quando essa linguagem surgiu, havendo necessidade de estabelecer alguns itens fundamentais para que seja definido este período. Desse modo, os estudos abordam o histórico das HQs de maneira ampla e com base na história da Humanidade.

O homem das cavernas para se comunicar utilizava imagens em que relatavam ações e acontecimentos pelos seus desenhos. Essa comunicação de sucessões de imagens é considerada, hoje, como as primeiras manifestações de histórias sequenciais.

Com o desenvolvimento do homem, as imagens passaram a não ser mais suficientes para a comunicação entre eles. E foi surgindo então, a escrita, que a princípio tinha muitas características de imagens. Com isso, esta

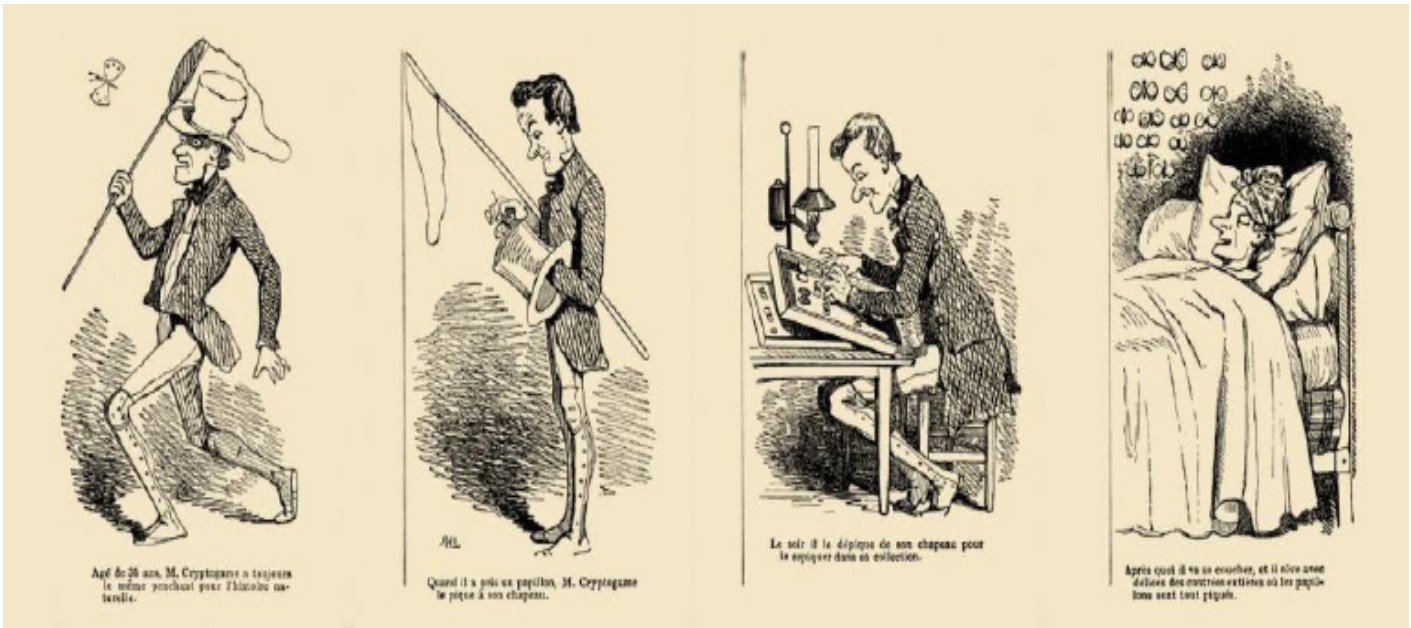
foi sendo desconsiderada do contexto social; pois, a escrita permitia inúmeras grafias e possibilidades de comunicação que apenas o desenho não alcançaria; e assim, a escrita se tornou uma conquista importante para a humanidade.

Contudo, a palavra escrita não alcançou a todos, alguns privilegiados tinham o acesso e para a maioria o único meio de haver comunicação era com a imagem, se tornando então, um elemento fundamental tanto para comunicar para doutrinar, como faziam as igrejas com seus seguidores.

Mesmo com o surgimento da imprensa e a valorização da escrita, a imagem não foi desprezada, ao contrário, a evolução da indústria tipográfica foi propícia para o aparecimento das HQs como uma comunicação de massa, pois atingia a um grande número de pessoas simultaneamente.

Acredita-se que o primeiro a criar uma história sequenciada com desenhos e imagens em suas produções foi o professor suíço Rudolph Töpffer em meados do século XIX, considerado como o pai dos quadrinhos modernos por Will Eisner (2008).

Imagem 1



Tira produzida pelo professor Rudolph Töpffer

Fonte: http://jornale.com.br/esquadrinhando/wp-content/uploads/2009/03/topffer-1024x376.jpg. Acesso: 19/out/2018

O ano de 1895 foi considerado um marco no surgimento das HQs, com a publicação do artista norte-americano Richard Outcault que publicou num jornal dominical seu personagem Yellow Kid, ou Menino Amarelo.

De acordo com Feijó (1997) essas publicações eram tiras que satirizava a vida dos imigrantes. Sendo produzida de forma contínua e com um personagem fixo, com a introdução de balão de diálogo e como um produto de comunicação de massa, foi considerada como a primeira e verdadeira história em quadrinho.

Com o êxito das histórias de aventuras que surgiram no final da década de 1920, os quadrinhos passaram a ter uma publicação periódica conhecida como Comic Books, que ampliou o consumo dos quadrinhos transformando-os em um grande meio de comunicação de massa.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, as tiragens tiveram um grande aumento, trazendo enfoques diferentes, como suspense e terror, aumentando assim, sua popularidade entre os adolescentes.

Entretanto, o psiquiatra Fredric Wertham, baseado em seus atendimentos com jovens problemáticos, encontrou espaço para criar uma campanha contra as histórias em quadrinhos; escreveu vários artigos, ministrou palestras, participou de programas de rádio, mostrando sempre um lado negativo, de que as HQs eram uma ameaça aos jovens norte-americanos, chegando a escrever o livro Seduction of the innocent – a Sedução dos inocentes- expandindo este olhar à sociedade.

Com isso, o sucesso das HQs não durou muito tempo e o preconceito foi crescendo estrondosamente; com o impacto de suas afirmações, Wertham causou repugnância de pais, professores, religiosos, que passaram a ver os quadrinhos como prejudiciais e queriam uma rigorosa vigilância.

Em razão dessa cobrança, foram criadas determinadas regras para os quadrinhos; quais histórias, palavras, figuras poderiam conter e que não prejudicassem seus leitores. Mas essas determinações prejudicaram muito as HQs, tanto em sua produção, como em vendas, qualidade e até a falência de algumas editoras.

No Brasil, as HQs tiveram início no fim do século XIX com Ângelo Agostini e "As aventuras de Nhô Quim" em 1869; mas, foi com o surgimento, em 1905, da revista "O Tico-Tico" que as HQs brasileiras tiveram grande expansão; pois, além da história, traziam também jogos e passatempos em suas revistas.

Muitas delas surgiram no decorrer dos anos, as infanto-juvenis ganharam status entre esses leitores, mas muitas de suas histórias eram traduções de quadrinhos norte-americanos. Nesse período foi lançada a revista Gibi, com um garoto negro na capa, que se tornou sinônimo de qualquer quadrinho no Brasil.

A partir da década de 1950, os quadrinhos tiveram um grande crescimento no país e diversos gêneros surgiram, entre eles, o de terror que agradavam muito os jovens.

A nacionalização das HQs também foi muito importante ao final desta década por causa do surgimento de vários personagens nacionais, como por exemplo, o Pererê de Ziraldo. Porém, o preconceito surgido nos Estados Unidos se expandiu para vários países e também no Brasil,

que também criou seu Código de Ética dos Quadrinhos e um selo de qualidade para aqueles que seguissem as normas.

Com isso, os quadrinhos perderam qualidade, e com o preconceito passaram a serem descartados por intelectuais, pais, professores, afirmando que essas leituras afastavam as crianças dos estudos prejudicando o rendimento escolar, além de os tornarem leitores preguiçosos e ter má influência em suas vidas. Assim, as HQs tiveram um período de perseguição que influencia até os dias atuais sua inserção na escola e também na sociedade.

Apesar do grande conflito em relação as HQs, houve uma redescoberta quanto a seus benefícios, fazendo com que as críticas e acusações fossem aos poucos sendo eliminadas, e esse percurso teve início na Europa. Segundo Vergueiro (2008)

> [...] entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de fundamento, sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento (p. 17).

Desde então, as HQs começaram a receber outro olhar tanto da sociedade como da escola em virtude de sua narrativa, pensando em sua utilização como meio de transmissão de conhecimentos específicos, como por exemplo: catequese, manual para utilização de equipamentos, entre outros. Esse comportamento visava atingir um grande público e facilitar a compreensão em relação ao que era destinado; mas, na educação, a inclusão desse recurso vem ocorrendo mais lentamente, sendo utilizada inicialmente como recurso de ilustração nos livros didáticos; e deste modo, sua introdução na escola vem sendo aos poucos ampliada.

O QUE SÃO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As Histórias em quadrinhos têm definições diferentes de acordo com cada autor; porém, a mais utilizada atualmente é “Arte sequencial”. De acordo com Feijó (1997), Will Eisner a denominou assim na defesa de que é uma narrativa visual, uma sequência de acontecimentos ilustrados. Segundo McCloud (2005), as HQs são “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (p. 9), mas o próprio autor, em seu livro, utiliza a denominação de Eisner afirmando ser mais direta e objetiva.

Mas o que são as HQs? São narrativas contadas por intermédio de imagens, que podem utilizar palavras ou não. Sua leitura ocorre de forma similar a um texto (em relação à cultura ocidental) da esquerda para a direita e de cima para baixo. A leitura dessa Arte Sequencial é um exercício para as habilidades interpretativas do leitor, tanto visuais quanto verbais, já que faz uso das duas linguagens e dois importantes modos de comunicação.

O elo entre imagens e palavras nas HQs, para Eisner (2008), é de grande relevância. O autor afirma que

> Ao escrever apenas com palavras, o autor dirige a imaginação do leitor. Nas

histórias em quadrinhos imagina-se pelo leitor. Uma vez desenhada, a imagem torna-se um enunciado preciso que permite pouca ou nenhuma interpretação adicional. Quando palavra e imagem se "misturam", as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação (p.122).

A imagem e a palavra são elementos fundamentais na narrativa gráfica. A imagem é primordial por ser uma linguagem universal, sendo possível contar uma história apenas com ela, exigindo maior interpretação do leitor quanto a mensagem que se quer transmitir. Além de ser uma linguagem universal, é presente na humanidade desde os tempos mais remotos.

Imagem 2



Cebolinha -Turma da Mônica
Fonte: http://www.monica.com.br/index.htm. Acesso: 19/out/2018

Desde criança, nos identificamos com o mundo pelas imagens, signos, símbolos, que nos fazem compreender algo sem sabermos ler ou compreender uma língua, e cada vez mais as imagens são primordiais na comunicação entre os povos, sendo utilizada como forma de veículo de ideias e informação, merecendo total confiança e credibilidade.

Na sociedade atual, a comunicação está sendo difundida entre os povos por meio da imagem, e cada vez mais surgem diferentes símbolos para aprimorar esse contato; pois, a imagem pode ser compreendida por qualquer pessoa em qualquer idade, sem precisar de um conhecimento específico sobre ela, já a palavra necessita de estudo para ser compreendida.

A escrita também é muito importante nas HQs, é partindo dela na criação do roteiro que se tem início na construção de toda a história, definindo as imagens e outras características. O diálogo nos quadrinhos é tão importante quanto à imagem, ao mesmo tempo em que falam por si, também se completam ao informar algo ao leitor, impulsionando a narrativa.

Eisner (2008) sobre a palavra e a imagem nas HQs menciona que

(...) O processo de escrever para uma narração gráfica está relacionado com o desenvolvimento do conceito, a descrição dele e a construção da sequencia narrativa para traduzi-lo em imagens. O diálogo auxilia a imagem e ambos estão a serviço da história. Eles se combinam e emergem como um todo sem emendas (p. 115).

Andraus (1999) também apoia as imagens como um meio de comunicação universal nos dias atuais, que permite interação entre as nações: conhecimentos científicos, culturais, valores, manuais de aparelhos eletrônicos, normas de procedimentos, entre outros; sendo possível a relação entre os povos mesmo com línguas distintas. Para o autor "as Histórias em Quadrinhos (HQs) são este veículo que, aliando a imagem à literatura consegue transpor quaisquer barreiras idiomáticas e/ou culturais facilitando a vida em seu fluir [...]" (p. 35).

Pode-se afirmar então, que as imagens e a palavra nas HQs são poéticas visuais que se completam como essenciais à narrativa, contribuindo cada uma em suas peculiaridades dando sentido a história e cativando o leitor; por isso é denominada por Andraus (2006) como literatura imagética.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O DESENVOLVIMENTO DA MENTE HUMANA

As HQs veem sendo tema de pesquisas em diversos aspectos; sua história, trajetória, seus auges e declínios, como entretenimento, e outros; entre eles, o benefício que proporciona a mente humana.

Em sua defesa de doutorado, Gazy Andraus (2006) discute um trajeto percorrido pela humanidade, focando as descobertas da neurociência em relação ao desenvolvimento do cérebro e os estudos que foram e vem sendo realizados nesse aspecto, afirmando o domínio do hemisfério esquerdo sobre a razão e do hemisfério direito com a emoção; e assim, traz contribuições sobre o que os estudos da mente têm favorecido à educação.

Por muito tempo a educação ocorreu, e infelizmente ainda ocorre, de maneira tradicional, valorizando apenas o racional, com um ensino cartesiano sem afetividade, emoção, ludicidade. Essa educação acarreta consequências à mente humana; pois, deste modo o ensino estimula apenas um hemisfério do cérebro e o outro fica adormecido, causando uma defasagem no desenvolvimento da mente.

Na educação, a supervalorização dos conteúdos curriculares descartou as artes, a música, a expressão artística, que justamente propiciariam um sobrepeso ao desenvolvimento da mente, estimulando e desenvolvendo aquele outro lado adormecido (hemisfério direito). A imagem, que acompanha o ser humano desde os tempos mais remotos, não foi aproveitada em sua totalidade dentro do ambiente escolar, sendo ela essencial para o equilíbrio e desenvolvimento dos hemisférios cerebrais.

Por facilitar a comunicação entre os povos, ultrapassar barreiras, auxiliar no desenvolvimento da mente, entre outros aspectos, a imagem é uma ótima indicação para o trabalho na escola, podendo ser utilizada

por meio dos quadrinhos. Andraus (2006) afirma que as HQs podem auxiliar no resgate da perfeição humana em toda a sua formação.

Em virtude às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, a HQ vem sendo considerada como um instrumento de prazer na escola; pois, tem contato direto com o emotivo e o racional, contribuindo nesse processo de união e abrangendo diversas necessidades humanas ao mesmo tempo, permitindo o reequilíbrio dos hemisférios cerebrais, na introdução do lúdico, da emoção no cotidiano, junto com o racional.

A imagem, nas HQs, é elaborada de forma sequencial exigindo uma leitura simultânea, o que facilita a compreensão da mensagem e estimula o cérebro, especialmente nas crianças que estão iniciando o contato com o mundo externo e tem sua aprendizagem facilitada pelos desenhos, e ao mesmo tempo, já incitando o desenvolvimento dos hemisférios cerebrais por igual.

O leitor de HQ ao mesmo tempo em que está fazendo a leitura de um quadro, está vendo, com menos nitidez todos os outros, pois seu cérebro compreende os detalhes próximos como um todo; por isso Andraus (2006) defende sua leitura como benéfica ao desenvolvimento do ser humano afirmando que

(...) a informação imagética, [...], repercute em seu hemisfério cerebral direito, ativando-o, o que colabora para a neuroplasticidade do neócortex. Enquanto isso ocorre ao ato da leitura das imagens, o hemisfério esquerdo traduz as informações contidas nos fonemas. Assim, os hemisférios esquerdo e direito, são estimulados, e não somente o esquerdo [...] (p. 209).

Este é um ponto favorável na defesa do uso das HQs no ensino, explicitando quais benefícios podem trazer ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos, proporcionando contato não apenas com o lado racional tão incorporado em nossa sociedade, mas também com o emotivo, abrindo novas possibilidades no processo de aprendizagem.

EDUCAÇÃO E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Trabalhar com quadrinhos colabora com o desenvolvimento dos dois hemisférios do cérebro das crianças; possibilitando a união, de um lado com o predomínio da função da linguagem e do outro na qual a imagem é melhor processada.

As HQs trabalham essencialmente com a linguagem icônica, ou seja, imagens; que é uma linguagem por inteiro e universal, em que não é preciso ler convencionalmente (escrita) para compreender a história.

Um dos motivos em relação à barreira quanto ao seu uso na escola é em razão ao preconceito maior existente ao desenho, por haver uma defesa baseada numa educação apenas na escrita. Essa visão afeta a introdução das HQs, que são relacionadas à cultura popular por utilizar imagens, ser de tiragens grandiosas e ter custo baixo, não sendo considerado como fonte de cultura e aprendizagem.

As HQs são criadas com o objetivo de lazer, entretenimento e informação, mas também podem ser utilizadas como fonte alternativa

ao ensino, não apenas didatizando, mas sendo usadas como uma literatura informacional que abordam diversos temas, que podem contribuir na aprendizagem dos alunos.

As histórias em quadrinhos são a paixão de muitas crianças, adolescentes, e jovens de todas as idades, com gibis para todos os gostos e estilos, que encantam de uma maneira mágica, curiosa, instigante.

Além disso, as HQs trazem muitos benefícios para a aprendizagem, primeiro porque os estudantes mostram interesse por essa leitura; as imagens e as palavras juntas ensinam de maneira mais eficiente; há um nível muito grande de informações nos quadrinhos que amplia o conhecimento do leitor em virtude os recursos da linguagem: balões, onomatopeias, feições dos personagens, entre outros. Todos esses elementos juntos são muito relevantes para a qualidade da narrativa e para manter a atenção do leitor.

Os quadrinhos também auxiliam no desenvolvimento do hábito da leitura, além de enriquecer o vocabulário; e como tem uma linguagem elíptica (omissão de palavras ou são palavras que se subentendem), obriga os leitores a imaginar algumas situações de diálogo (VERGUEIRO, 2008).

Para Andraus (2006)

(...) ao ler as revistas de quadrinhos as crianças introjetam por osmose uma grande gama de informações, tanto com base na realidade (pela visualização dos desenhos, e dos objetos desenhados, por exemplo, que ativam o hemisfério direito), como pela imaginação, —vivendo junto aos desenhos um universo mítico, fantasioso, mas que mantém suas mentes com um pé na realidade, já que os textos evocam na língua nativa os diálogos, as interações entre as pessoas (quaisquer que sejam os personagens) (p. 204).

Em relação à leitura de quadrinhos, Carvalho (2006) traz em sua obra uma pesquisa cujo resultado foi surpreendente. Baseado numa cultura na qual a prática de leitura é realizada por poucos, afirma que uma literatura que atrai tantos leitores deve ser considerada dentro do espaço escolar, defendendo sua utilização de forma planejada e afirmando que o problema não está nas HQs, e sim no que se faz com elas.

Há inúmeras possibilidades de utilização das HQs na escola, em qualquer idade ou ano escolar, o essencial é o professor ter objetivo explícito para que possa fazer uso desta linguagem de forma que obtenha bons resultados e contribuições, contando também com sua criatividade.

No caso dessa pesquisa, o olhar é voltado para a Educação Infantil, em que, segundo Vergueiro (2008) a relação dos estudantes nessa faixa etária é bastante lúdica, sendo muito importante o cultivo deste contato com as linguagens das HQs, incentivando até a produção de quadrinhos.

Para Carvalho (2006) as HQs podem ser utilizadas na escola “desde a mais tenra infância, antes mesmo que saibam ler e escrever” (p. 90), pois a escrita e a imagem são atrativas, se completando dentro da história e possibilitando a interpretação do leitor, mesmo sem a leitura convencional.

Com a contribuição desses autores, percebemos que a HQ, por ser uma linguagem rica e proporcionar benefícios à educação, podem ser utilizados com qualquer faixa

etária e em qualquer tema dentro da escola; e, por ter um caráter globalizador, permite um trabalho interdisciplinar possibilitando desenvolver habilidades interpretativas visuais e verbais. Em razão do interesse que existe por essa arte sequencial e a diversidade de estilos que apresenta, é aconselhável que todos possam se permitir entrar nesse mundo de leitura e imaginação.

É importante que o professor tenha vivência ou conhecimento sobre essa linguagem para que possa realizar um trabalho significativo com seus alunos, aproveitando todas as possibilidades de utilização e permitindo uma aproximação prazerosa com o ato da leitura, para que não interpretem como obrigação, mas como uma forma de lazer que ao mesmo tempo propiciará conhecimento.

Neste percurso de oferecer às crianças outras possibilidades de aprendizagem, devemos pensar também nas diferentes manifestações artísticas presentes na sociedade. Pinturas, música, cinema, teatro, são importantes na formação do indivíduo e proporciona conhecimento e interpretação por meio dessas linguagens, que muitas vezes estão fora do ambiente escolar; mas, que precisam adentrar esse universo de maneira que acrescente na formação do sujeito e possibilite compreender as diversas relações humanas existentes.

Sendo consideradas importantes para a construção da identidade e repertório do professor, é ainda mais para a criança, que desde cedo aprenderá e estimulará seu olhar, sua escuta de maneira sensível e crítica ao que está ao seu redor.

HQ E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é uma categoria da Educação Básica que atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Nessa faixa etária, as crianças estão envolvidas em seu mundo imaginário, criando e recriando situações e histórias cheias de fantasia. Ainda não dominam a linguagem escrita e seu desenvolvimento cognitivo bem como a construção de seus conhecimentos, experiências e vivencias, dão se maneira lúdica.

Nesse contexto, as HQs são essenciais e de grande valia; pois, mesmo não possuindo conhecimento sobre a escrita, é possível ler as imagens, compreender o enredo e saber do que se trata acompanhando a narrativa em questão.

Podem ser proporcionados às crianças, momentos de leitura livre em que poderão explorar, conhecer e se familiarizar com essa linguagem. As crianças precisam se envolver com suas características e peculiaridades para que possam compreender o enredo da história observada.

Imagem 3



Chico Bento e a leitura - Turma da Mônica
Fonte: http://gibitecacom.blogspot.com/2011/01/sobre-o-dia-nacional-dos-quadrinho.html Acesso: 19/out/2018

Também existem as leituras simultâneas, em que todos devem estar com a mesma revista ou história, um adulto realiza a leitura e orienta as crianças de como seguir no enredo, mostrando e sonorizando as onomatopeias, realçando a observação nas passagens de quadrinhos, bem como nos personagens e o contexto apresentado.

Essa ação contribui para que a criança internalize alguns conceitos essenciais para uma boa leitura de HQ e compreensão de sua narrativa.

A criação de uma história em quadrinho também é viável, com orientação das etapas a seguir, podendo iniciar com um quadrinho e aumentar conforme necessidade da criança e seu envolvimento com a linguagem.

A leitura prazerosa é um momento que deve estar presente na Educação Infantil independente do portador textual oferecido; aliás, quanto mais possibilidades disponíveis, melhor será para seu envolvimento e desenvolvimento. A HQ é fundamental nesse contexto, a criança deve sentir-se livre para manusear, trocar, conhecer e poder se envolver cada vez mais nesse mundo imagético e repleto de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das questões abordadas, pode-se afirmar que a criança é vista, atualmente, com um ser social e histórico, com particularidades e subjetividades, capaz de modificar o meio em que vive ao mesmo tempo em que é por ele modificado.

Esse indivíduo está em constante desenvolvimento e aprendizagem por que é um ser inacabado; com base nesse paradigma a educação vem sendo pensada de forma que compreenda o desenvolvimento das crianças de maneira global, se tornando um espaço em que pode promover situações de aprendizagem possibilitando o contato com diferentes saberes, culturas e valores, por meio das mais distintas linguagens; permitindo que a criança se torne um ser atuante capaz de construir seu próprio conhecimento.

Olhar para a criança como protagonista de sua aprendizagem e desenvolvimento é dar possibilidades e liberdade para serem autônomas na construção de seu conhecimento.

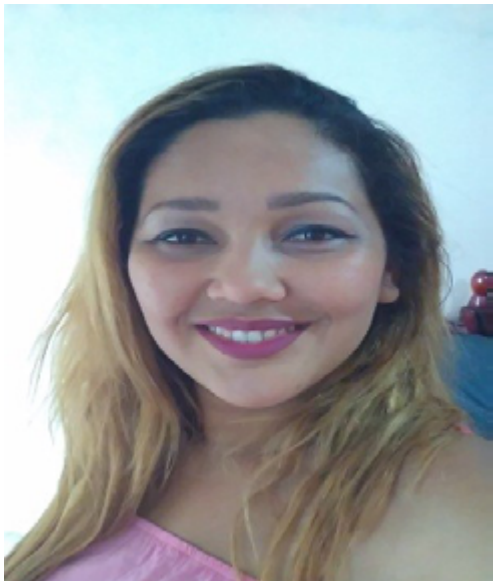
As Histórias em Quadrinhos que estão sendo aceitas na educação podem contribuir com esta construção, sendo uma linguagem que traz em sua constituição a escrita e a imagem, fornecendo elementos para a construção da narrativa pelas crianças mesmo que não tenham o domínio da maneira convencional.

Para as crianças que estão na faixa etária da educação infantil, as HQs são fundamentais para seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, pois suas linguagens, verbal e não verbal, se completam de maneira que envolvem o leitor em sua narrativa e possibilitam a criação de hipóteses referente à leitura e até mesmo a escrita.

A disposição dos elementos dos quadrinhos numa narrativa propicia ao leitor a interpretação da história sem que tenha domínio efetivo da leitura; e são essas características que contribuem para a construção do conhecimento na criança de forma prazerosa.

A discussão do uso simultâneo da imagem e escrita em relação ao desenvolvimento dos hemisférios cerebrais é uma questão relevante a ser discutida e ampliada ao conhecimento de todos, pois facilitaria e abriria muitas oportunidades para sua utilização no ensino bem como para uma leitura descontraída no ambiente familiar. Não oportunizaria mais espaço apenas para os quadrinhos, mas para todo e qualquer tipo de arte que propicie uma vivência diferente ao educando, permitindo que a afetividade e a emoção, sejam efetivamente, parte da educação escolar.

Dessa forma, por meio da apropriação de cultura e imaginação que as HQs propiciam às crianças, é possível afirmar que essa linguagem favorece o estabelecimento de relações com o mundo, consigo mesmas, e com as outras pessoas, sendo uma conexão entre o indivíduo e o mundo, percebido por intermédio de seus sentidos. Concluiu-se que neste contexto, as HQs são relevantes à educação por possibilitar um contato maior com textos desenhados e escritos, pela apropriação de suas características e favorecimento na criação de hipóteses de narrativa, elaboração de enredo, bem como o processo de reflexão das crianças, contribuindo; portanto, ativamente no desenvolvimento cognitivo das crianças.



JAYANE NUNES FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo em 2009. Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Prof Dorina Nowill na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ANDRAUS, Gazy. As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário. São Paulo, 2006, 304 p.

_____. Existe o quadrinho no vazio entre dois quadrinhos? (ou: O Koan nas Histórias em Quadrinhos Autorais Adultas). São Paulo, 1999, 248 p.

_____. (2004) O que é o Projeto HQ Mente. Disponível em: http://www.geocities.com/gazyandraus/projeto_hq_mente2.htm. Acesso em 15 out. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/htm. Acesso em 05 jun. 2016.

CARVALHO, Djota. A educação está no gibi. [ilustrações de Bira Dantas]. – Campinas, SP : Papirus, 2006, 111 p.

EISNER, Will. Narrativas gráficas: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos. Tradução Leandro Luigi Del Manto. – 2a ed. – São Paulo : Devir, 2008, 176 p.

_____. Quadrinho e arte seqüencial. Tradução Luís Carlos Borges. – 3a ed. – São Paulo : Martins fontes, 1999, 154 p.

FEIJÒ, Mário. Quadrinho em ação: um século de história – São Paulo : Moderna, 1997, 79 p. – (coleção Polêmica).

IMAGEM 1 Tira produzida pelo professor Rudolph Töpffer Fonte: http://jornale.com.br/esquadrinhando/wp-content/uploads/2009/03/topffer-1024x376.jpg. Acesso: 19/out/2018

IMAGEM 2 Cebolinha -Turma da Mônica Fonte: http://www.monica.com.br/index.htm. Acesso: 19/out/2018

IMAGEM 3 Chico Bento e a leitura - Turma da Mônica Fonte: http://gibitecacom.blogspot.com/2011/01/sobre-o-dia-nacional-dos-quadrinho.html Acesso: 19/out/2018

KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo : Ática, 2002, 110 p.

McCLOUD, Scott. Desvendando os quadrinhos: história, criação, desenho, animação, roteiro. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005, 215 p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 3. ed. – São Paulo : Cortez, 2007, 255 p. – (Coleção Docência em Formação).

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995, 138 p. – (Educação e conhecimento)

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma ―alfabetização‖ necessária. In: Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. Angela Rama; Waldomiro Vergueiro. (orgs.). 3. ed., 2ª reimpressão

- São Paulo: Contexto, 2008, 155 p. 31 – 64. – (Coleção usar na sala de aula).



O TRABALHO COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

RESUMO: Este artigo mostra as contribuições da contação de histórias para a alfabetização e letramento. Por meio da contação de histórias podemos desenvolver o aprendizado em diversas formas, construindo saberes de relevante importância na sua alfabetização e letramento e que a família tem um papel fundamental nesse processo, devendo estar em total parceria com a escola no desenvolvimento desse trabalho para acontecer essa aprendizagem. Ao recontar histórias as crianças fazem uso de seu vocabulário e criam estratégias para utilizá-lo e ampliá-lo, com isso o trabalho com contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental torna-se muito rico, pois parte-se de uma realidade cotidiana das crianças e de algo que desperta muito o seu interesse que são as histórias e seus personagens.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se das contribuições da contação de histórias no processo de alfabetização e letramento. Tendo em vista algumas dificuldades na alfabetização e no letramento, bem como a inserção de tecnologias em nossa sociedade que não param de surgir, fazem com que cada vez mais cedo as crianças deem inicio ao seu mundo letrado. Neste artigo iremos mostrar a relevante contribuição de um ato bastante antigo praticado entre professores e pais com as crianças, e sempre forneceu bons resultados, esse ato trata-se da contação de histórias.

A contação de histórias tanto na educação infantil, quanto nos primeiros anos de ensino fundamental é de muita importância para o desenvolvimento oral e escrito da criança, bem como facilita a interpretação de textos e outras áreas de conhecimento.

Justificamos este artigo dizendo que é necessário valorizar e respeitar os diferentes estilos de ensino e aprendizagem, sendo assim, temos aqui a proposta da contação de histórias como uma proposta para auxiliar no processo de alfabetização e letramento, este espaço é proporcionador de experiências para a educação infantil, além de proporcionar a melhora da aprendizagem e encantamento pela leitura. Este artigo tem como objetivo identificar algumas das muitas contribuições que a contação de histórias pode trazer para a alfabetização e letramento. Quais os principais motivos para trabalharmos histórias na alfabetização? Quais suas contribuições?

Este trabalho destina-se a todos os interessados em questões relacionadas a alfabetização e letramento. Para sua elaboração fizemos uso de pesquisa bibliográfica, bem como, buscas online em artigos, revistas cientificas, dentro outros materiais, também acrescentamos e fizemos uso de nossas experiências profissionais em sala de aula com o tema abordado.

CONCEPÇÕES SOBRE PROCESSO DE LEITURA

Aprender a ler e a escrever é de suma importância para o homem, tendo em vista que por meio da palavra e da escrita ele se torna livre. É tão importante saber ler e escrever que a linha do tempo da história da humanidade é dividida entre antes e depois da escrita. Desde quando foi possível fazer o uso das primeiras escritas o homem vem registrando sua cultura, suas descobertas, as suas emoções e em principal a sua maneira de ver o mundo.

Antes do desenvolvimento da escrita o homem comunicava-se apenas por meio de desenho e pinturas em paredes, após a descoberta da escrita o homem se viu em oportunidade de comunicar-se e registrar, por meio de um sistema mais atrativo, no qual iria poder ter mais riqueza de detalhes em seus registros.

Atualmente a escrita é vista como um aperfeiçoamento do homem, um enriquecimento, um desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano, ao dominar a língua escrita e oral o ser humano é capaz de ter uma participação

efetiva no mundo, pois pode se comunicar e ter acesso a informações, conseguir defender seus pontos de vista por meio de informações pertinentes e construir visões de mundo pela produção de conhecimentos.

Na educação brasileira, infelizmente temos um grande número hoje de alunos deixando a escola sem possuir habilidades de comunicação, neste caso a de ler e escrever. A evasão escolar faz com que o indivíduo seja excluído do exercício da cidadania, pois é na escola que é possível desenvolver habilidades básicas para os registros, bem como a inserção do individuo no grupo social como cidadão.

Ler e escrever é uma tarefa que exige dedicação do aluno, porém é preciso que o professor medeie e oriente essa ação. Aqui, se faz necessário que o professor seja membro ativo desse processo, auxiliando o aluno a desenvolver por completo essa habilidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, pag. 21) dizem:

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo que se sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatara que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê (BRASIL, 1997).

A leitura pode ser também encarada como muito mais que um simples ato de codificar letras, palavras e frases, podendo também se tornar um ato crítico. Segundo Freire (2003, pag. 11)

A leitura do mundo procede à leitura da palavra. A leitura do texto começa antes do seu contato que possa ler também o que não está escrito identificado os elementos implícitos, estabelecendo relações entre texto que está lendo e outros textos já lidos. O leitor deverá ser capaz de selecionar estratégias de leitura para conseguir significados ao passo que se lê (FREIRE, 2003).

Ler não é somente fazer a decifração de sinais, mas também conseguir dar sentido a esses sinais, além de compreendê-los. É preciso que se tenha diálogo entre o leitor e o que se lê, compreendendo os desafios que a leitura trás consigo. Sobre leitura Cagliari (2003, pag. 312):

Ler é decifrar e buscar informações, já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é em decorrência desse conhecimento e não o inverso. Na prática escolar, parte-se sempre no pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo “leitura” adquire outro sentido. Trata-se, então da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização, a leitura como decifração é o maior objeto a ser atingido (CAGLIARI, 2003).

A leitura deve construir significados. Nas escolas vemos muitas atividades que não valorizam a participação do aluno durante a leitura, de modo que essa participação é fundamental para que o aluno sinta-se membro de todo o processo, pois ao ler o

aluno tem a chance de corrigir sua gramática, bem como, compreender aquilo que esta lendo, tendo em vista que ao ler aprimora-se o conhecimento cognitivo e linguístico.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR: UM PROCESSO CONTÍNUO E DE PARCELA

A formação do aluno leitor muitas vezes não é desenvolvida de forma adequada nas escolas. O aluno tem que sentir os textos como um processo de descobertas que contribui para o melhor uso de regras ortográficas, ampliação do próprio vocabulário, podendo ser trabalhada a questão do desenvolvimento social do sujeito.

A aprendizagem da criança começa bem antes de sua entrada na instituição de educação formal, ou seja, a escola. Desde o primeiro dia de sua existência ela se expõe a elementos da cultura na qual está inserida, por meio do outro que vai aos poucos lhe apresentando tal cultura, como seu mediador. Sendo assim, a criança não chega à escola como uma vasilha vazia a ser preenchida por conteúdos sistematizados.

Ao aprender na escola, especialmente nas séries iniciais da escolarização, a criança se desenvolve a relação com outras pessoas, com o mundo, fornecem significados importantes sobre o mundo para a criança. A partir das relações que são criadas com outras pessoas, criam-se novos conhecimentos, novas relações que ajudam o educando a querer disseminá-los.

Ninguém nasce um leitor, assim como tudo na vida, aprendemos a andar, correr, falar, também aprendemos a ler. Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não pela manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 2006, p. 8).

Nesse sentido, a importância de que a leitura não pode ser vista como um ato mecânico é essencial para a formação critica do aluno. Para Freire (2006), a leitura é um direito do aluno, além de ser um ótimo recurso para a inclusão na sociedade.

A leitura é uma das formas mais eficientes para a inclusão social das camadas excluídas da sociedade. Um indivíduo que lê compreende melhor o contexto que o cerca e em virtude dele é capaz de formular suas hipóteses e conclusões, sejam elas positivas ou não (FREIRE, 2006, p. 08).

Consideramos como principais mediadores de leitura e escrita, os familiares, os professores, bem como outras pessoas que façam parte desse processo a fim de motivá-las à leitura. A família deveria ser a primeira mediadora do processo de leitura e escrita, porém consideramos que atualmente cada vez mais cedo as crianças frequentam centros de educação infantil, na qual a responsabilidade da leitura e da escrita acaba por ser delegada somente a escola e aos professores, por isso acabam deixando a desejar, pois poderiam enriquecer muito o processo de aquisição da língua escrita, a família tem muito a acrescentar ao educando neste aspecto, tendo em vista que a família está mais próxima da realidade em que a criança vive.

Outro fator também que muitas vezes impede a família de inserir a criança em um mundo letrado é que nem sempre as condições econômicas das famílias permitem a inclusão do livro e até mesmo de coisas mais simples como gibis e revistas, que cabem no orçamento familiar, resultando assim que a maioria passa toda uma vida sem nunca ter comprado sequer um livro.

Tanto a escola, quanto os professores tem uma força muito grande no que diz respeito a formação de leitores, pois estes são quem fazem a apresentação de todo o material letrado para os alunos, mas ainda assim é necessário que tenham-se mecanismos apropriados para atingir o interesse e o gosto pela leitura, para tanto não é necessário fazer uso de grandes investimentos em material, mas sim fazer uso da criatividade, por meio de atos simples é possível formar-se grandes leitores.

O papel de formar cidadãos leitores, não carece apenas a escola e ao professor, mas também aos familiares e a todos os outros envolvidos no processo de educação da criança, uma vez que a criança precisa desenvolver-se em todos os aspectos e quando se tem parceria, faz-se um trabalho bem mais efetivo, facilitando a aprendizagem e formando cidadãos capazes de compreender, debater e ressignificar aquilo que esta sendo apresentado a ele no mundo letrado.

A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A oralidade, a leitura e a escrita, estão bastante presentes em nosso dia – dia – dia de forma articulada. Uma contribui para o desenvolvimento da outra.

Uma das principais funções da escola seria fazer com que todos os educandos tenham conhecimento e domínio das diversas funções da linguagem, na qual manifesta-se de diferentes formas e saber que a mesma tem como objetivo comunicar-se entre as pessoas.

Para Dias (2001, p. 25), nós como educadores devemos fazer a abordagem dos mais veriados tipos de textos em sala de aula, analisando as semelhanças e diferenças a estrutura textual de cada um, o vocabulário utilizando, buscando incentivar a leitura, a interpretação e a produção pelos próprios alunos dos mais variados portadores de textos existentes utilizados em nossa sociedade.

Ao ouvir histórias a criança faz observações sobre a leitura, como observar que a leitura é feita da esquerda para a direita, o que é bastante importante para ela iniciar o traço das primeiras letras, consegue fazer a diferença do que são letras e escritos e do que são desenhos e observam que as palavras escritas separadamente formando frases que fazem sentidos dentro da história.

Ao recontar a história, a criança ocupa o lugar de interprete e não de copiadora, até mesmo porque sua estrutura de memória é parcialmente dependente da estrutura das operações. Isso significa que as interações entre sujeito e objeto são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmos, e que os conceitos de assimilação e de acomodação são orientados para essa construção inventiva que caracteriza o pensamento. Sabemos que o ato de recontar

a história está intimamente relacionando com as ligações de tempo (ordem) ou causa que unem os acontecimentos da história e, quando preservados na narração da criança, revelam sua organização do real e objetividade do pensamento (PIAGET, 1923, P. 189).

Ao escutar, recontar, comentar ou discutir uma história, a criança começa a compreender a ação da linguagem e do meio social no processo de construção do pensamento.

Por intermédio da leitura as crianças, criam um imaginário, se conhecem e conhecem o outro, crescem formando seu senso crítico, a leitura é um incentivo a possibilidade de formarmos grandes leitores e escritores.

Ler e contar histórias, não é simplesmente colocar os olhos sobre um papel e decodificar símbolos, mas sim uma maneira especial do ser humano entrar no mundo exterior e ampliar seus conhecimentos anteriores, retirando para si o maior numero de significados.

Contar histórias para as crianças significa em provocar o imaginário infantil, responder perguntas, encontrar e criar novas ideias, estimular o intelecto, descobrir o mundo imenso de conflitos, das dificuldades dos impasses, das soluções. É por meio da audição de histórias que podemos ter sentimentos como: a raiva, a tristeza, o pavor, as alegrias, os medos, as angustias, a insegurança e viver intensamente o que as narrativas tem a oferecer para quem ouve e também para quem lê. Ler histórias também provocam o senso critico na criança, pois ao passo que se ouve histórias ela é levada a pensar, a questionar, a duvidar, assim sendo, vemos que a comunicação se coloca para além do que está escrito.

Identificamos a contação de histórias é uma atividade de comunicação vocal do que está escrito, o qual comporta uma dimensão lúdica e que por sua vez exige que o contador assuma as muitas instancias da enunciação transformando-se em personagens de histórias.

A escola deve ser favorecedora de um ambiente no qual a cultura, a oralidade e a participação social sejam comtempladas.

A contação de histórias provoca nas crianças o desenvolvimento de operações mentais auxiliares na construção dos significados das palavras ouvidas de forma que aliadas ao contexto da história, possam além de enriquecer o seu vocabulário, auxiliem no desenvolvimento da leitura e da escrita.

A contação de histórias tem importantes benefícios, como a formação de crianças e sua compreensão de assimilação dos significados, bem como o desenvolvimento das práticas leitoras. Ao ouvir histórias as crianças despertam atitudes analíticas que são exemplificadas pelo orador, por meio de comentários e problematizações. Ao contar histórias em voz alta, também desenvolvemos vocabulário, contexto verbal, bem como entonação e ritmo leitor, constituindo assim em uma fonte rica para desenvolvimento da leitura e escrita.

Devemos fazer uso de histórias e contos de forma a estimular o desenvolvimento da aprendizagem, sem deixar a leitura de lado como apenas um instrumento pedagógico, pois a leitura é um instrumento muito rico na escola e apresentam para as crianças, além

de experiências, momentos carregados de prazer, bem como integrantes de nossa cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos então este artigo, reafirmando a importante que a escrita tem na vida dos seres humanos, uma vez que desde que ela foi criada, vem sendo usada como forma de comunicação e registro de pensamentos e ideias.

Ler e escrever é quase tão importante quanto aprender a andar é para o homem, pois é por meio da leitura e da escrita em que ele vai comunicar-se, expressar-se e especialmente repassar conhecimentos adquiridos. Aprender a ler e a escrever requer bastante esforço e dedicação por parte do aluno, porém também é necessário que este seja mediado pela família e pelo professor, uma vez que ambos devem estar presentes neste momento, fazendo os estímulos e orientações necessárias.

A leitura deve estar presente na vida das crianças desde muito cedo, é comprovado que quando os pais, leem para seus filhos, os mesmos despertam o prazer e o interesse pela leitura, momento o qual favorece a alfabetização desta criança, pois as letras e a escrita em si, não serão apenas uma novidade, mas algo que faz parte da vida da criança.

O trabalho com contação de histórias deve estar sempre presente tanto na escola de educação infantil, quanto nos primeiros anos do ensino fundamental, ao ouvir histórias a criança desenvolve seu cognitivo e seu oral, fazendo parte de um mundo totalmente seu.

Ler e escrever é ver o mundo com seus próprios olhos e reescrever com suas próprias mãos, por esse motivo é necessário que cada vez mais, criemos oportunidades para nossas crianças e também adultos de ter contato com esse mundo tão importante a todos nós.



JOSILENE APARECIDA DE SOUZA

Licenciatura em Pedagogia (2010), pela Universidade Paulista – UNIP, Pós Graduação em Arte, Educação e Terapia (2015) pela Faculdade de Conchas – FACON, Professora de Educação e Ensino Fundamental I na rede municipal da Prefeitura de São Paulo (2015) em exercício no Ceu Emei Jorge Amado na Diretoria Regional de Pirituba; Professora de Educação Infantil na rede Municipal de São Paulo (2016) no CEI Soledad Barret Viedma na Diretoria Regional de Pirituba.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC. 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1993.

CAGLIARI, L.C.O. Ensino e aprendizagem: os métodos. IN: Alfabetizando se, o Bá – Bé – Bi – Bó – Bú. São Paulo: Scipione, 2003.

FONTANA, Roseli. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler. 6 ed. Editora Cortez. 2003.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1992.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia / Jean Piaget; Tradução Maria Alice Magalhães D´Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 24º. Ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 2001.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SANTOS, A. R. dos. Metodologia Científica: a construção do conhecimento. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros. Editora Cortez, 2006.



A MATEMÁTICA E AS BRINCADEIRAS NA SALA DE AULA

RESUMO: As atividades que são desenvolvidas no cotidiano da educação infantil contemplam todas as áreas de ensino, conhecimentos e conteúdos de forma ampla, sem restringirem o currículo em matérias específicas. Assim sendo, consideramos e destacamos o ensino da matemática como um eixo norteador que articula diversas ações dentro das instituições de ensino. Embora a matemática seja vista como uma disciplina bem complexa e abstrata, existem várias maneiras de trabalhar seus conteúdos com as crianças. É percebível que as brincadeiras e jogos, que fazem parte da rotina infantil são meios lúdicos de transmissão de conteúdos conceituais, efetivos e divertidos, estes procedimentos abrem um leque de possibilidades de trabalho, causando mudanças de atitudes e contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: Matemática Significativa; Ludicidade; Jogos; Brincadeiras Educacionais; Interações.

INTRODUÇÃO

A criança constrói e reconstrói internamente atividades externas, por meio de processos interativos. Esta reconstrução deve ser estimulada e pode ser considerada uma estimulação de duplo sentido, já que tudo que está no sujeito antes de seu contato social se modifica no plano interno, da mesma forma ele modifica o plano interno dos outros em sua volta. Todos que estão vivenciando experiências aprendem e ensinam, se modificando constantemente.

A criança deve ser estimulada a contar, comparar, fazer cálculo, identificar a numeração, ter contato com números, dividir objetos, arrumar e organizar a sala, fazer estimativas, fazer operações básicas, observar no meio em que está inserida as formas geométricas existentes, descobrindo semelhanças e diferenças entre objetos, entre outras.

Este tem como objetivo apresentar pontos relevantes de autores que defendem os jogos e as brincadeiras como elementos essenciais no ensino da matemática, podendo ser considerados dentro de todas as modalidades da Educação Básica. Apontando algumas ideias que fundamentam a defesa dos autores, ao que se refere à importância da relação da Matemática e de atividades lúdicas dos jogos e Brincadeiras.

Acreditando na importância da brincadeira e sua relação com a área de conhecimento da Matemática, este artigo destaca pontos importantes nas bibliografias de Tizuko Morchida Kishimoto, Vygotsky e Maurice Tardif, entendendo que o maior desafio para o professor, é aproximar em seu cotidiano pedagógico, o ensino da Matemática e as práticas lúdicas, como brincadeiras e jogos. A escolha destes autores foi feita a partir do apreço por suas obras, entendendo também, a grandeza e importância de suas reflexões e pesquisas para a Área de Educação, justificando assim, a construção deste artigo.

Um grande problema ao ensinar matemática, é relacionar de forma significativa abstrato de seus conceitos com o mundo real e concreto dos alunos, o professor deve ter claro que a disciplina não está relacionada apenas com números e cálculos, a mesma abrange um contexto mais amplo de concepções pedagógicas e contribui com aspectos, físicos, psíquicos, motores e culturais e sociais.

Sabendo que Kishimoto (2002) indica não somente a importância do jogo, como também as diversas brincadeiras educativas, o termo “Brincadeiras”, neste artigo, refere-se a ambas ações, tanto a de brincar com diversos objetos, materiais estruturados e não-estruturados e/ou jogar jogos educativos.

A INTERAÇÃO

Em uma concepção de ensino construtivista, dentro da área de Matemática, durante o processo de ensino-aprendizagem, a aplicação de jogos e brincadeiras em conjunto é de extrema importância, é pretendido que no momento em que ocorram, estas estimulem o desenvolvimento do lado criativo dos alunos, motivando-os a solucionarem problemas, resolver conflitos e interagirem entre si.

Interação pode ser entendida dentro da construção do conhecimento, como um processo contínuo no qual o sujeito que aprende age de forma ativa, compondo e sendo transformado pelo mundo. É uma dinâmica de troca de vivências e experiências com o ambiente, com outros sujeitos, com seu mundo interno, subjetivo e também com o mundo social, político e cultural.

Segundo a literatura de Vygotsky (2007), o desenvolvimento não é um processo puramente individual, considerando o nível de desenvolvimento real, que pode ser observado nas realizações independentes das crianças, bem como o nível de desenvolvimento potencial, que é o que pode ser observado em situações-problema nas quais as crianças conseguem solucionar com a ajuda de outros. O professor neste contexto é o principal mediador destas interações, ele orienta, oferece condições de aprendizagem, contribui com possibilidades de relações, apresenta conflitos, analisa as construções feitas pelas crianças, encaminha ações, ensina e aprende com elas, já que também faz parte deste processo.

Vygotsky (2010) sugere que o ambiente proporcione ao indivíduo diversas oportunidades de aprendizagem e estas são fundamentais para que este se constitua como sujeito consciente, apto por si só a alterar circunstâncias, estratégias e movimento sem situações específicas de conflitos.

A zona de desenvolvimento proximal, refere-se às funções psicológicas que ainda não estão maduras e que precisam de intervenções de ações pedagógicas. Na teoria de Vygotsky, encontramos uma visão de desenvolvimento humano estruturada na ideia de um organismo ativo cujo pensamento está sendo constituído em um ambiente histórico e cultural. Para Vygotsky (2010) as Brincadeiras contribuem com o desenvolvimento intelectual e por meio da manipulação de vários materiais a criança pode reinventar, reestruturar e criar novos significados internos, fazendo relações com situações reais já vividos.

A apresentação de regras aos mais velhos, segundo Vygotsky (2007) é essencial para o desenvolvimento psicomotor em sua linguagem e raciocino lógico. No cotidiano da sala de aula podem ser promovidas relações entre parceiros e grupos, o que é um fator importantíssimo para o avanço cognitivo.

Durante as Brincadeiras as crianças estabelecem decisões e aprendem a agir dentro do campo cognitivo, não só visualmente, mas em ações efetivas, o ato de brincar é visto como um conhecimento feito, que se encontra carregado de cultura que decorre da própria atividade. Qualquer brincadeira requer um planejamento que permite a aprendizagem de elementos sociais e vários conceitos, entre eles conceitos matemáticos.

O BRINCAR E A MATEMÁTICA

Ao analisarmos a bibliografia de Kishimoto (2002), notamos a importância que a autora atribui ao papel do jogo na educação, esta aponta a complexidade do jogo como elemento pedagógico. Experiências de atividades com diversos brinquedos, objetos e jogos encontradas em seus trabalhos são exemplos um rico material pedagógico.

Kishimoto (2002) compreende que ao permitir a manifestação da imaginação das crianças, por meio de objetos simbólicos o professor contribui intencionalmente com o desenvolvimento da criança. Assim, neste sentido, qualquer jogo que respeite a natureza do lúdico empregado na escola, deve ser considerado como um jogo de carácter educativo, este tem um papel importante na educação matemática, uma vez que abre espaço para a presença do lúdico, desenvolve a criatividade, além de ser prazeroso, defende que o jogo dentro destas considerações é um elemento indispensável para que ocorra uma aprendizagem significativa.

A autora considera o jogo com um movimento enriquecedor do processo cultural, quem joga, partilha alguma cultura. Os jogos com movimentos corporais, além de estimularem o pensamento abstrato a criança, desenvolvem habilidades motoras de equilibração, coordenação motora, noções de espaço, atenção, percepção e outras mais. Decorrendo deste pensamento, Kishimoto (2002) apresenta o conceito de Cultura Lúdica, que pode ser interpretado como um conjunto de procedimentos que tornam o jogo possível de acontecer, configurando-o como uma atividade composta de significações de vida, que rompe com regras cotidianas e utiliza o faz-de-conta para compor momentos lúdicos.

A criança na escola, o tempo todo está envolvida com a matemática, contando brinquedos, separando objetos, selecionando materiais, cantando, usando seu raciocínio logico para montar um jogo, correndo, dividindo o lanche, etc. O ambiente escolar proporciona estes e outros inúmeros momentos de contato com o mundo matemático.

Para Kishimoto (2002) uma educação comprometida com um bom desenvolvimento, planeja situações em que o desenvolvimento do indivíduo seja completo. Infantil é sinônimo de ludicidade, qualquer ação instrumental com fins externos e visando um produto, assim podemos entender que um jogo corresponde a uma atividade lúdica.

Faria (2012) orienta que o currículo da educação infantil deve ser pautado em práticas pedagógicas que proporcionem a iteração e a brincadeira, garantindo e promovendo o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências corporais expressivas, recriando contextos significativos, permitindo movimentação corporal ampla, relações quantitativas, de formas, medidas, orientações físicas e temporais.

Dentro da perspectiva de proporcionar vivências significativas no campo da Matemática, consideremos atividades como: experiências de manipulação, exploração, comparação e organização de brinquedos, brincadeiras com cantigas de roda, rimas, parlendas e lendas, contagem de números, corridas, jogo de regra, esperar a vez em um brinquedo, brincar de esconde-esconde, montar peças de encaixe e quebra-cabeças, praticar um esporte, tocar algum instrumento, fazer receitas culinárias, experimentos químicos e físicos, brincadeiras com palitos, canudos, enfim, inúmeras outras possibilidades.

Brincando as crianças representam papéis e funções sociais, reafirmando

conceitos de hierarquias sociais e familiares, comportamentos de vida, elas compram, vendem, cozinham, constroem, se deslocam, viajam, passeiam, desenham, selecionam, agrupam, etc. Os jogos oferecem possibilidades de representações mais abstratas em que as crianças desenvolvem padrões de comparações, julgamentos, virtudes, competição, estratégias e raciocínio, estas representações estão atreladas a uma educação ativa e às experiências vividas, positivas ou não, constituindo fatores de crescimento intelectual e moral.

O processo de aprendizagem é contínuo e o movimento de interesse a diversos assuntos vai se apresentando de acordo com as expectativas, curiosidade, amadurecimento mental e físico dos alunos. Kishimoto (2002) acredita que o gosto por determinadas brincadeiras e jogos está relacionado aos significados atribuídos pelos alunos às suas relações vividas cotidianamente e ao entendimento de seu papel individual na sociedade ou grupo que está inserido.

O PROFESSOR NA RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A MATEMÁTICA

Para Vygotsky (2007) aprendizado é um aspecto necessário, universal e humano, reunindo neste processo de desenvolvimento funções psicológicas organizadas culturalmente. Então pode-se considerar o professor e a escola como elementos mediadores de um ensino que proporciona integralmente o desenvolvimento psicológico e cultural do aluno.

Ao brincar as crianças não só se movimentam, elas tomam decisões, assumem papéis, imitam, julgam, se expressam, correm, pulam, andam, falam, se comunicam, inventam, resolvem problemas. Em um jogo direcionado, além de todas as ações mencionadas, elas também obedecem a regras estipuladas e combinados.

O professor além de mediar, também se envolve e neste processo, ele direciona algumas dessas ações, mesmo quando resolve deixar as crianças livres. Sua intervenção ao planejar tanto jogos como brincadeiras, está pautada em suas concepções a respeito do que considera ser importante ou relevante, em seu planejamento de ensino.

Segundo Wallon (1950) citado em Kishimoto (2002, p. 113) o ato de planejar é o primeiro passo para um bom trabalho, não é possível planejar qualquer atividade com a intenção de ensinar conteúdo apenas, pois um professor que acredita na construção da aprendizagem como um processo interativo, que valoriza conhecimentos prévios de seus alunos e sabe que qualquer intervenção poderá ter diferentes significados na turma.

Outras bibliografias também consideram o papel do professor com base fundamental do processo de ensino, Tardif (2017) menciona quatro tipos de saberes docentes, que edificam os saberes que formam o professor:

1- Os saberes advindos da formação profissional, que são transmitidos pelas instituições formadoras destes profissionais;

2- Os saberes disciplinares, que são os conhecimentos que se adquire na universidade;

3- Os saberes curriculares,

que dizem respeito as noções de metodologias, programas e objetivos;

4- Os saberes experienciais, que são relacionados às experiências sociais e individuais sobre o saber/fazer/ser e que abrangem também aquelas vivências dos alunos.

Considerando que a bibliografia de Tardif (2017) pauta seus estudos voltados para a formação de professores, cabe ressaltar que os diferentes tipos de saberes que compõem este profissional, derivam de fontes diversas, que são construídas ao longo de sua carreira e precisam ser relacionadas de maneira conexas as suas exigências profissionais.

Entendendo a Matemática como uma ciência que estuda o raciocínio lógico estruturado e abstrato, bem como a busca por resoluções de problemas envolvendo números, proporções de peso, medidas e formas entre outros conceitos, podemos considerar esta área de conhecimento fundamental para nossa vida em sociedade. Assim, ao possibilitar práticas educativas intencionais que relacionem conteúdos matemáticos ao planejamento didático diário, estaremos favorecendo conexões entre o mundo real e o abstrato no processo de aprendizagem dos alunos.

Quando nos remetemos ao ensino de matemática e as práticas significativas, podemos entender que o professor utiliza de seus saberes curriculares relativos a teorias, fundamentos e conteúdos básicos desta área de ensino. Então, como enxerga a construção do conhecimento e as possibilidades de aprendizagem no campo da Matemática, este influenciará o desenvolvimento dos alunos diretamente com sua mediação.

O professor deve ter claro de que a mediação das aprendizagens não acontece quando as respostas são apresentadas aos estudantes, acontece de fato quando o professor é capaz de intervir de modo ativo fazendo com que o aluno busque mecanismos para responder a suas próprias perguntas.

O aluno por sua vez, observa, experimenta, relaciona, levanta hipóteses, tenta solucionar problemas de acordo com sua bagagem de experiência, pergunta, compara, etc. E de acordo com as bibliografias analisadas podemos dizer que o brincar é uma ação lúdica individual ou coletiva, em que os envolvidos representam em falas, expressões, ações e movimentos, suas vivências e experiências. Nestas ações as crianças demonstram suas concepções de um mundo em que a matemática está presente a todo momento.

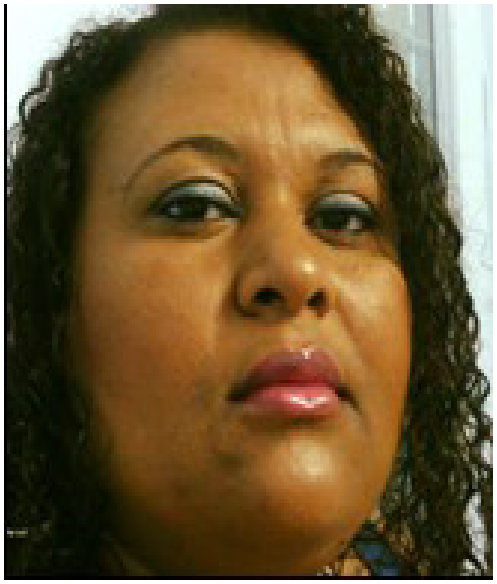
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar matemática com brincadeiras é desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de resolução de conflitos. Os educadores, devem buscar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, contribuindo no desenvolvimento da autoconfiança, da organização, da concentração, atenção, raciocínio lógico e cooperação, proporcionando a socialização dos alunos, aumentando assim, as interações dos indivíduos.

As Brincadeiras, devem ser planejadas e organizadas, respeitando grandes limitações, porém buscando as superações dos sujeitos, consideramos sem dúvida,

um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático.

Quando brincam as crianças recriam e repensam os acontecimentos e experiências, esta ação que este ato tão natural, é imprescindível nas atividades matemáticas educacionais, uma vez que permite o desenvolvimento motor, intelectual, cognitivo, social, moral e afetivo dos alunos. Além de facilitar a aprendizagem de conceitos e conteúdos, proporcionando experimentações, descobertas, invenções e exercícios que avaliam e valorizam as habilidades de todos os envolvidos.



JOSIVANIA PEREIRA MENDONÇA DE SOUZA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2015); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo, no CEI Célia Regina Khull, Profa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, M. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013.

FARIA, V. L. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Ática. 2012.

GOLDSCHMIED, E. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche (2 ed ed.). (M. Xavier, Trad.) Porto Alegre: Grupo A. 2006.

HOHMANN, Mary/Weikart, David P. Educar a criança. Tradução: Helena A. Marujo e Luís Miguel Neto. Fundação Caloute Gulbenkian.6ª edição.2011.

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

REAME, E. Matemática no dia a dia da educação infantil: rodas, cantos, brincadeiras e histórias. São Paulo: Livraria Saraiva. 2012.

ROCHA, Eloisa A.C & KRAMER, Sonia. Educação infantil: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus. 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes. 2017.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Criando Zona de Desenvolvimento Proximal: a brincadeira na creche. Organizado por Freire, M. T. A. Vygotsky um século depois. Juiz de Fora, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. V741L. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem/ Vygotsky, Lev Semenovich, Alexander Romanovichi Luria, Alex N.Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos.-São Paulo: 2001.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica (3ª ed.). (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: WMF/ Martins Fontes. 2010.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.



TECNOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO SUPERIOR

RESUMO: Em nossa sociedade, vemos cada vez mais a utilização de novas tecnologias, que invadiram o cotidiano de todos, desde a mais simples tarefa, até atividades específicas para os profissionais de diversas áreas. Ela se tornou uma ferramenta que possui diversos potenciais, tanto para uma mudança social, cultural, educacional e econômico. Em virtude da demanda econômica que vem surgindo nos últimos anos, as tecnologias invadem o cenário da educação superior, fazendo com que as instituições de ensino formem profissionais para atender essa demanda. Entretanto, vemos que o papel dessas instituições devem ir além da formação para o trabalho, e tornar os educandos pesquisadores e construtores de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Tecnologias; Educação; Professor moderador; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado, com a disponibilidade de inúmeras ferramentas tecnológicas disponíveis à todos, torna-se cada vez mais inerente sua importância para o convívio social e profissional. Dessa maneira, a importância de se estar conectado faz parte de um contexto social, gerando diversas formas de exclusão, quer seja pela falta de condições para adquirir os diversos aparelhos tecnológicos, quer seja pela falta de conhecimento para sua utilização.

Tendo em vista as Instituições de Ensino Superior como reflexo da sociedade a qual está inserida, por meio de preparo para atender as demandas do mercado de trabalho, as tecnologias acabam fazendo parte do cotidiano destas instituições, tornando-as uma ferramenta de mudança pedagógica e alterando todo o método de ensino.

Nesse novo contexto, faz-se necessário a análise dessa nova realidade, das novas metodologias de ensino apresentadas nessas instituições, dos novos recursos disponíveis e da nova importância para o desenvolvimento pedagógico, tanto dos professores, como dos universitários. Essas mudanças ocorrem em todos os tipos de universidades, quer sejam particulares, como uma nova forma de atrair novos alunos pagantes, quer sejam públicas, como uma nova forma de estimular os jovens.

Pesquisar a respeito pode dar um novo panorama quanto ao uso das tecnologias nas Universidades, fornecendo informações sobre quais delas realmente são utilizadas e fornecem o aprendizado efetivo para os alunos. Além disso, podemos notar também os interesses apontados pelos alunos universitários para o uso das tecnologias, quer seja como lazer, quer seja como forma de aperfeiçoamento profissional.

AS NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO SUPERIOR

Baseando-se no proposto sobre a mão de obra qualificada, podemos ver muitas universidades de hoje fornecem o acesso e diversos cursos profissionalizantes com esse foco, entretanto podemos considerar as tecnologias no ensino são mais que uma repetição de técnicas e uso de equipamentos cada vez mais avançados e autônomos.

A mudança econômica que vem ocorrendo requer das nossas instituições novas posturas sobre o uso das tecnologias. O que antes era tido como suficientes competências de leitura e escrita, agora um novo tipo de saber é necessário para interação, quer seja profissional, educacional ou ainda social.

A articulação dos saberes tem gerado novos rumos e desafios para o trabalho do professor, que busca novas diretrizes para a inclusão das tecnologias na educação.

Em contraponto com a visão econômica, a transformação da educação não está vinculada à demanda da mão de obra, uma vez que outros pontos de vista preferem ressaltar e destacar valores e culturas únicos para suas regiões.

Novamente o papel das formações a nível superior permeiam o campo da criação de

indivíduos críticos, formando-os na técnica e uso das tecnologias nos múltiplos campos de atuação fornecendo, por intermédio delas, as ferramentas para ampliar os diversos âmbitos que a sociedade demanda.

As novas tecnologias são uma fonte acessível para todos, vista como um remédio para os males da sociedade, como a falta de acesso aos bens culturais, ferramentas para as diferentes formas de expressão e do exercício do poder e da liberdade individual.

Sua utilização permite uma construção de saberes, na qual o produto cultural é feito no debate e apresentação de conhecimento entre indivíduos de diferentes regiões, alterando ponto de vista e paradigmas, sobre as múltiplas áreas do saber, gerando indivíduos críticos e com perspectiva que os permitam alterar sua realidade, enxergando-a por um novo prisma.

Por esta óptica, pode-se observar alguns aspectos críticos com relação as tecnologias, uma vez que os seus usuários podem se tornar mais alheios ao conhecimento técnico que ali se apresentam, e tornarem-se fascinados pelo autonomismo das tecnologias e deixarem de buscar seus próprios conhecimentos, e ainda não sejam capazes mudar o mundo real com seus sabores advindos do mundo virtual.

Cabe então o trabalho docente que irá usar estratégias para a integração das tecnologias com o objetivo de estudo e a relação com o sujeito da aprendizagem, tornando o ambiente suscetível às muitas interações.

Graças a grande variedade de conhecimento, o trabalho voltado ao ensino superior deve ser para a discussão entre os diversos tópicos nas muitas áreas, gerando conversas permeiem os diferentes campos e visões.

Logo, a formação profissional universitária deve permitir não só o conhecimento técnico que forneçam novas oportunidades de emprego, mas também deve ser baseada na capacidade de novos aprimoramentos e a utilização das tecnologias para a mudança da própria realidade do educando.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A NOSSA DÉCADA

A possibilidade da ampliação dos muitos processos de produção do conhecimento pode ser adquirida por meio de novos padrões de interação entre as pessoas e as mudanças culturais com fortes impactos nas questões de gestão e processos educacionais, fornecendo um amplo conjunto de temas que desenvolvem-se em debates e geram diferentes pontos de vista legítimos, auxiliados pelas tecnologias em suas muitas formas de interação.

Com essa visão, as tecnologias contribuem não apenas para o uso técnico em áreas de demanda econômica, mas acrescentam a construção de novos saberes, gerados pela pesquisa, debate e interação em novos ambientes, legitimando todo o processo de desenvolvimento do saber.

Logo, o grande desafio para o uso das tecnologias é atender além da demanda econômica, de mão-de-obra qualificada,

mas também mostrar o indivíduo como produtor de saberes e conhecimentos que são de extrema importância para o desenvolvimento. Outro desafio é fazer os professores compreenderem essa importância e estimulem seus educandos para buscarem mais, indo além da atualização e uso das tecnologias de maneira significativa.

Nossa década (2011 – 2020) apresenta o acesso as instituições de ensino superior como em nenhuma época houve, fornecendo então condições para a transformação do paradigma "formação para o trabalho", sendo pautado ainda por novas maneiras de construção de conhecimentos e o acesso instantâneo a qualquer informação, transformando todos de portadores do conhecimento para criadores de novos e relevantes conhecimentos.

TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR

Entre todos os aspectos que encontramos das tecnologias encontradas no ensino superior, é necessário entender os benefícios e malefícios encontrados no uso e estudo sobre essas ferramentas.

O perfil do estudante ingressante nas faculdades de hoje, mostra-se um jovem que já possui o contato com as tecnologias, internet e mídias sociais. Além disso, vemos também o interesse crescente pelas novas tecnologias, como celulares, tablet's e notebooks.

Independente do curso, as tecnologias podem fomentar o desejo de aprender, partindo daí o desenvolvimento das capacidades de pesquisa e crítica, além do aparecimento de novas tecnologias e formas de conhecimentos.

A possibilidade de conversas e reuniões com pessoas em localidades diferentes e ao mesmo tempo, fornecendo debates e conclusões de altos níveis, fizeram das universidades, grandes formadoras de novos conhecimentos, como nunca houvera antes.

Cabe ao professor usar essas ferramentas para a orientação e estímulo aos alunos, para que busquem novas construções em suas áreas, tornando-os agente do conhecimento e ampliando suas formas de agir e ver o mundo e sua realidade.

Com base nisso, a autonomia construída pelo aluno torna-se fator evidente, para que continue sua formação e seu desenvolvimento profissional, usando como base a pesquisa, leitura, o debate e a produção de novos conhecimentos.

Além disso, o computador e a internet fornecem formas de comunicação com os demais estudantes, gerando fóruns e grupos de debates para a socialização dos longos conteúdos e matérias que são tópicos de discussões por especialistas por todo mundo.

A criação de pesquisas formadas pelos próprios alunos, tornam a aquisição de conhecimentos para a evolução pessoal e acadêmica, no qual os diversos temas são colocados utilizando todos os recursos disponíveis pela rede de computadores, formando uma nova cultura de troca, armazenamento e criação de informações, tornando-as disponíveis para todos.

Grande parte dos interesses dos estudantes do ensino superior estão voltadas para o uso dos computadores e da

internet para o acesso às informações tão vitais para a iniciação profissional, portanto é necessária a aquisição desses bens.

Essa aquisição pode ser uma grande desvantagem para os estudantes que possuem rendas precárias, suficientes apenas para a compra de produtos para o consumo das necessidades básicas da vida, ou ainda o pagamento dos cursos oferecidos pelas universidades privadas, que podem consumir grande parte da renda desses educandos.

O conflito surge quando essas ferramentas, cada vez mais completas com novas funções e utilidades, geram um aumento de preço por parte das empresas e dos altos impostos cobrados e inclusos no valor que chega ao consumidor final, gerando novamente uma forma de exclusão aos alunos que não possuem a renda para comprar esses aparelhos, ou ainda tem de optar pelo pagamento do curso ou a aquisição desses materiais.

Todos esses equipamentos, podem fazer a diferença na formação dos universitários, uma vez que influenciam diretamente na capacidade de pesquisa e aprendizado nas novas tecnologias, além do acesso a diversas informações fundamentais para o desenvolvimento de um profissional capacitado, crítico e produtor e difusor do conhecimento.

Outro conflito que segue em relação a essa ferramenta é o alto valor cobrado por serviços de telefonia e internet banda larga, em que é cobrado um valor mensalmente que muitos desses alunos não tem recursos para fazer os pagamentos em todos os períodos.

O professor tenta interagir diretamente no acesso à essas informações, fornecendo sites para pesquisa e consulta, orientando os alunos e incentivando a pesquisa.

Embora haja cada vez mais os institutos de ensino superior tenham investido nas salas de informática, tecnologias que aproximam a realidade dos cursos oferecidos com a produção industrial, muitas vezes o tempo é curto e os alunos não conseguem obter a orientação necessária para sanar as dúvidas e satisfazer as curiosidades e dificuldades de cada um.

Todos esses aspectos acabam prejudicando uma grande parte dos educandos, atrasando e dificultando sua evolução profissional, e aumentando ainda mais as barreiras sociais impostas pela nossa realidade.

Em qualquer instituição de ensino superior é possível observar no cotidiano dos alunos e dos docentes, alguns aspectos que, embora sejam voltados para interesses diferentes, possuem objetivos idênticos para o desenvolvimento e aprendizado em cada curso ou carreira oferecido pelas universidades.

Em relação às vantagens temos:

· Socialização: Em qualquer instituição, as tecnologias auxiliam na socialização entre os alunos e os conteúdos, entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor, além de romper as barreiras físicas interagindo com pessoas em diferentes partes do mundo;

· Professor como mediador: continuando o seu papel da educação básica, a proposta do professor continua apenas de mediador, seletor e orientador dos conhecimentos com o aluno, mostrando e integrando todos por meio das tecnologias às múltiplas formas de ensino-aprendizagem;

· Incentivo à pesquisa: notamos também

o incentivo à pesquisa proporcionado pelas tecnologias, e pela curiosidade pertinente a cada curso oferecido, quer sejam pelos funcionamentos dos aparelhos, quer sejam pela busca de informações, quer seja por meio da busca de pesquisas de outras pessoas que interfiram em sua própria;

· As tecnologias como ferramentas: Embora em outras épocas houveram certa especulação sobre a substituição do professor por novas ferramentas tecnológicas, hoje fica bem claro que o professor nunca será substituído, e as tecnologias serviram como uma nova ferramenta pedagógica para apoio do trabalho docente, mudando o comportamento do universitário para mais que um operador, e sim como busca pela atualização constante de seus conhecimentos e aprimorando suas capacidades.

Além das vantagens também podemos ressaltar as desvantagens comuns em todos os cursos:

· Exclusão digital: Universitários em situações mais carentes, possuem grandes restrições de acesso à novas tecnologias disponíveis no mercado, em virtude do alto preço, que é amplificado pelas altas taxas de impostos nacionais. Com isso, mostra-se a grande distância entre os alunos em diferentes classes sociais;

· Material inadequado para o trabalho: Muitos institutos de ensino superior tanto públicos quanto privados, possuem materiais que não são adequados ou estão desatualizados para determinados cursos. Há também situações em que a quantidade de alunos é superior a de equipamentos e espaços para a utilização das tecnologias, reduzindo o tempo de contato dos alunos com equipamentos e prejudicando as atividades desenvolvidas.

Entre as facilidades e obstáculos oferecidos pelo uso das tecnologias, torna-se imprescindível o uso em sala de aula, uma vez que em nosso cotidiano os aparelhos invadem cada vez mais, forçando-nos a nos manter atualizados para a realização das nossas tarefas diárias, cabendo à escola como espaço educativo, social e inclusivo, o papel de incentivo e uso consciente dessas tecnologias, mudando a vida e o desenvolvimento de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a invasão das múltiplas tecnologias em nosso cotidiano, era de se esperar o amplo reflexo no ambiente universitário, partindo claramente desde a prática diária do aprendizado até a formação dos docentes em todo o país.

Na perspectiva de diversos autores, podemos enxergar a modificação dos aspectos educacionais e pedagógicos impactados pelas novas tecnologias, com o desenvolvimento de diversas atividades voltadas para a pesquisa e para a produção de novos saberes.

Considerando essa nova fase da educação, construiu-se uma nova cultura do uso das tecnologias, na qual a grande maioria dos docentes concordam com sua importância, praticidade, dinamismo e ferramenta modificadora do trabalho pedagógico.

Entretanto, ainda existem algumas barreiras a serem superadas, como a indisponibilidade de recursos em muitas universidades e a falta

de acesso à internet, diminuindo assim o acesso de todos a essa tecnologia. Além disso, podemos observar a exclusão digital, em que muitos alunos vindos de famílias carentes, não possuem o acesso à esses aparatos.

Os trabalhos docentes são voltados para atender às necessidades educacionais de cada curso, valorizando assim o desenvolvimento profissional de cada indivíduo, tentando quebrar a barreira da formação para o trabalho e conseguir novos produtores de conhecimentos fundamentais para nosso desenvolvimento e para que façamos mudanças na nossa realidade.

Para tanto, faz-se necessário analisar as diversas atividades propostas pelos docentes em relação às tecnologias, podendo gerar um panorama mais específico em cada curso. Também devemos analisar com mais afinco, os cursos de educação a distância (EAD), como suas formas de gestão de atividades podem desenvolver as competências e habilidades requeridas e até então desenvolvidas em ambientes físicos.

Apesar de existirem muitos aspectos para o uso das tecnologias e muitos pontos de vista sobre o assunto, o trabalho docente ganhou um novo aliado, fornecendo uma gama de possiblidades para a modificação da construção do conhecimento e da inovação que nossa educação tanto precisa.



JORGE LUIZ DIAS ARAUJO

Graduação em Matemática pelas Faculdade Renascença (2009); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2016); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática - na EMEF Olival Costa; Professor de Ensino Fundamental II – Matemática - na EMEF Profa. Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Formação de educadores: Desafios e perspectivas. 1. Ed Ed. Unesp 2.003 – São Paulo – p. 109.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOUSKI, Tânia Maria (org). Educação e contemporaneidade Pesquisas cientificas e tecnologias. 1. Ed EDUÍBA, Salvador, 2.009.

PARCIANELLO. Leudemila; KONZEN, Paulo Cezar. Docência no ensino superior: o uso das novas tecnologias na formação de professores na licenciatura. 2010. Disponível em: < http://www.arcos.org.br/artigos/docencia-no-ensino-superior-o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-na-licenciatura> Acesso em: 17 Setembro de 2018.

RODRIGUES, Adriano Duarte . As novas TIC's aplicadas no ensino superior. 1. Ed. Universidade de Nova Lisboa , 1.998.



ATIVIDADES LÚDICAS: UMA ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

RESUMO: O presente estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica qualitativa que tem por objetivo, identificar os benefícios das atividades lúdicas ao serem utilizadas como auxilio para alfabetização. Com o passar dos anos, o ambiente escolar abriu espaço para uma nova e diferente estratégia de ensino: o lúdico como um auxílio no processo da aprendizagem, um recurso pedagógico que torna esse momento prazeroso e estimulador para os alunos. Dessa forma, foi possível identificar que os jogos, brinquedos e demais atividades recreativas podem ser facilmente adaptadas à realidade educacional necessária para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, exigindo somente, que os professores apliquem sua criatividade nesta transformação do currículo escolar.

Palavras-chave: Lúdico; Aprendizado; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Ao longo da evolução humana, as atividades relacionadas à diversão e ao lazer adquiriram maior participação no desenvolvimento educacional, físico e psicológico. Dessa maneira, as atividades lúdicas passaram a contribuir para aquisição e desenvolvimento do conhecimento, tornando-se um instrumento auxiliar da aprendizagem, cedendo às limitações que anteriormente, lhe restringiam somente à educação infantil, assumindo ampla aplicabilidade em todos os níveis de ensino.

As crianças conhecem e apreciam o brincar ao serem incentivadas pelos adultos por meio de ensinamentos e transmissões de experiências. Inconscientemente, ocorre um processo em que as crianças tornam-se receptoras da bagagem social e cultural dos adultos, possibilitando a utilização de brinquedos em atividades lúdicas.

Sob esta perspectiva, a escola assume o papel de grande importância ao incluir artifícios e princípios lúdicos ao processo de ensino, tornando acessível à compreensão do desenvolvimento da linguagem oral e escrita para as crianças. Tal percepção serviu como incentivo para o desenvolvimento de uma pesquisa sistematizada, com a intenção de constatar a efetividade de atividades lúdicas em séries iniciais do ensino fundamental.

Partindo dos pressupostos supracitados, o presente artigo descreve-se como uma pesquisa bibliográfica qualitativa, a qual tem por objetivo verificar o uso de atividades lúdicas como instrumentos capazes de facilitar o desenvolvimento educacional relacionado à alfabetização. Para tanto foram pesquisados livros, artigos e revistas de autores que abordam a temática, dentre os quais se destacam: Ruben Alves (2003), Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1997), Tizuko Kishimoto (2010), Magda Soares (2004), Lev Vygotsky (1992), dentre outros.

A escola deve facilitar a aprendizagem em todos os sentidos, para tanto deve utilizar-se das atividades lúdicas capazes de criar um ambiente alfabetizador pautado na aquisição e desenvolvimento de autonomia da aprendizagem, induzindo a criança a sentir-se estimulada a construir aprendizagens significativas e tornar-se uma leitora/autora competente. Assim, o conhecimento se tornará valorizado socialmente, ao mesmo tempo em que a alfabetização se tornará um processo dinâmico e criativo.

Com o intuito de promover uma leitura concisa, estruturou-se a disposição do assunto abordado em tópicos distintos. Primeiramente, são abordados os aspectos conceituais que fundamentam a concepção de brinquedos e brincadeiras, posteriormente, evidencia-se a associação de atividades lúdicas a práticas educacionais na educação infantil.

Após isso, descreve-se a influência de práticas lúdicas no aprendizado da leitura e da escrita nas séries iniciais, seguido da contextualização do auxílio dos jogos e brinquedos para o desenvolvimento da alfabetização.

Ressalta-se que a brincadeira utilizada como instrumento educacional nas escolas difere das que são praticadas como lazer ou diversão. Normalmente as atividades

lúdicas apresentam funções determinadas por meio da influência da sociedade e do ambiente na qual são praticadas.

O amplo conceito de brincadeira descreve um período correspondente ao processo de aprendizagem mais importante para as crianças. Nas séries iniciais, o desenvolvimento de atividades lúdicas é realizado consoante a questões relacionadas à infância.

A utilização do lúdico na escola caracteriza-se com um recurso pedagógico riquíssimo, tendo em vista que mediante a brincadeira, os educadores poderão explorar a criatividade, capacidade motora e sensorial, além de ajudar no desenvolvimento sociocultural, na apropriação de conhecimentos, bem como, o aprendizado e assimilação de valores éticos e comportamentais.

BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS – BREVES CONCEITOS

A importância do brincar para criança concentra-se em sua construção histórica, pois ao praticar determinada atividade, ela experimentará o novo, a realidade e a fantasia, a imaginação e sensações desconhecidas, adentrando ao universo adulto na tentativa de reproduzir de maneira lúdica atitudes observadas. Dessa maneira, as crianças apropriam-se do mundo, trabalhando inconscientemente para sua formação histórico-social. Wajskop (2007) explica que ao brincar a criança adentra ao mundo do trabalho por meio da representação.

Nessa perspectiva, compreende-se o brincar como a possibilidade de diversão por meio de ações infantis e descontraídas. De acordo com Newman & Holzman (2002), o conceito de brincar está associado a diversos outros conceitos e atividades, como por exemplo, jogos, imaginação, representações, e etc. Porém, a brincadeira é algo que antecede os jogos, os quais remetem a regras, constituindo uma sequência. Contudo, diferentemente dos jogos, a brincadeira é uma atividade lúdica, livre e prazerosa.

Piaget apud. Kishimoto (2010) explica que ao brincar, a criança assimila o mundo de acordo com sua própria compreensão, não havendo compromisso com a realidade, pois a interação com o objeto corresponde à função atribuída anteriormente pela criança.

Para Vygotsky (2007), o brincar colabora para criação de uma zona de desenvolvimento proximal, correspondendo à capacidade que a criança desenvolve para resolver problemas de maneira independente e, o potencial, determinado pela resolução de problemas com ajuda de um adulto ou em conjunto com outra criança. Ainda de acordo com Vygotsky (2007), é mediante a manipulação de brinquedos que a criança manifesta comportamentos avançados para sua faixa etária.

O brinquedo possibilita que a criança ultrapasse limites, interprete situações e incorpore e altera significados, apropriando-se, consequentemente de sua cultura. No que concerne a relação entre jogo e educação, Kishimoto (2010) acredita que antes do surgimento do romantismo, três concepções fundamentavam estas relações: os jogos como artifícios recreativos, a utilização de jogos para ensino de disciplinas escolares,

bem como para diagnosticar a personalidade infantil. Assim, os jogos passaram a ser compreendidos como recursos adaptativos entre o ensino e as necessidades infantis.

Claparède apud. Kishimoto (2010), com auxílio da Psicologia Infantil e sob uma perspectiva pedagógica, compreende que após o romantismo, as brincadeiras passaram a ser observadas a partir de uma concepção biológica. De acordo com o referido autor, "[...] o jogo desempenha papel importante como o motor do autodesenvolvimento e, em consequência, método natural de educação." (CLAPARÈDE apud. KISHIMOTO, 2010, p.31).

Kishimoto (2010) explica que os jogos podem assumir três significados distintos. No primeiro, pode expressar valores sociais, no segundo assume as características de sistema de regras. O terceiro caso remete o jogo á perspectiva de objeto. Brinquedos e jogos diferem mediante a ausência de regras que estabelecem sua utilização. Além disso, a utilização dos brinquedos é acompanhada por variações relacionadas ao imaginário infantil, variando de acordo com cada faixa etária.

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo: de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade. (KISHIMOTO, 2010, p.19).

Neste contexto, a brincadeira assume um papel fundamental na educação infantil, pois as crianças começam seu desenvolvimento a partir das interações estabelecidas por meio do contato com a história e cultura de seus pais, professores, além da relação com outras crianças e demais pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem. Assim, o espaço escolar torna-se uma referência para desenvolvimento infantil, tendo em vista que,

> [...] é o lugar da socialização, da administração da relação com outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção. Mas tudo isso se faz segundo o ritmo da criança e possui um aspecto aleatório e incerto. [...] Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incerteza quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa às aprendizagens na brincadeira. (BROUGÈRE apud. WAJSKOP, 2007, p.31).

De acordo com Kishimoto (2010), os jogos potencializam a exploração e a construção do conhecimento humano, pois incentivam e motivam o aprimoramento de especificidades universais e individuais, típica do lúdico. Entretanto, a utilização de jogos como enquanto material pedagógico exige ajuda de parceiros, bem como a sistematização de conceitos.

É possível constatar que nas práticas das brincadeiras de faz de conta ou em jogos que envolvem simbologias, as temáticas dentro de um mesmo contexto cultural são as mesmas. É o caso das brincadeiras que envolvem a representatividade de "escolinha", em que a criança assume o papel do professor, ou ainda, representações que envolvem as relações familiares como pai e mãe, mãe e filhos, entre outras representatividades do meio social. Não obstante, as representações através de brincadeiras de

"faz de conta" podem exprimir situações do passado além de projetar relações futuras:

[...] o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo em que se projeta para o futuro. Por exemplo: a menina, ao brincar com bonecas, vai repetir aquilo que observa a mãe fazendo. Vai tirar e colocar roupas na boneca, aprender a escolher cores e modelos. [...] No fundo, brincar de boneca é uma bela e instigante experiência a respeito da estética feminina. (MUNIZ, 2012, p.110).

Cabe ressaltar, a existência de brincadeiras tradicionais, passadas mediante as gerações, que sofreram alterações ao longo dos anos, ou ainda, apresenta suas características originais. Essas brincadeiras são elementos que fundamentam a cultura de uma sociedade, pois incorporam, por meio do folclore, a cultura popular. Sua transmissão oral e origem anônima contribuem para perpetuação na memória popular e consequente fortalecimento nas tradições infantil.

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Em pleno século XXI, ainda é possível observar a existência de ideologias que acreditam que a alfabetização é uma prática que pode ser desenvolvida somente em ambientes educacionais, ou seja, nas escolas. Ferreiro & Teberosky (1997) completam essa afirmação quando explicam que muitas questões relacionadas à educação são decididas somente por educadores, os quais não atribuem relevância às particularidades dos alunos.

O termo lúdico apresenta sua origem na palavra latina ludus, que pode ser traduzida na linguagem portuguesa como jogo. Atualmente, o termo lúdico é utilizado para citar situações que envolvam jogos, brincadeiras, pratica de movimentos espontâneos e etc. Entretanto a evolução semântica da palavra 'lúdico' acompanhou também o desenvolvimento da psicomotricidade humana.

Sob esta premissa, lúdico passou a ser interpretado como uma característica comportamental humana, consequentemente, sua definição dissociou-se do sinônimo de jogos, contribuindo para que as atividades lúdicas ultrapassassem as fronteiras conceituais do ato de brincar com espontaneidade.

O aprendizado da escrita por sua vez, configura-se como uma função histórica e cultural de uma sociedade. Nessa perspectiva, os educandos tornam-se indivíduos capazes de se desenvolver mediante a sua exposição aos vários tipos de linguagens de uma cultura letrada, desenvolvendo diferentes concepções a cerca desse objeto cultural durante seu desenvolvimento educacional.

A principal condição para que uma criança torne-se capaz de compreender adequadamente o funcionamento da linguagem escrita é por meio da descoberta dos signos que a compõem. Além disso, os signos (letras) criam um cenário em que a escrita possui função instrumental, fundamentando a transmissão de ideias e conceitos.

Segundo Ferreiro (2001), as crianças

que crescem em um ambiente letrado recebem influência de vários fatores externos. Mediante as interações entre adultos e crianças originam-se as condições para o desenvolvimento da compreensão da simbologia das grafias. Nesse sentido:

A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo "letrado". Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor – ou escritor – oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas, etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de sê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita. (FERREIRO apud. MELLO, 2011, p. 23).

Ao crescer em um ambiente composto por indivíduos letrados (capazes de ler, escrever e interpretar), a criança tem sua curiosidade direcionada para utilização da escrita como uma possibilidade de comunicação. Da forma semelhante acontece com a linguagem oral. Assim, ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial, a criança começa a sentir necessidade de conhecer este objeto cultural tão utilizado pelos adultos, como uma possibilidade para se comunicar.

A utilização de atividades lúdicas como instrumento de descoberta educacional, aliadas aos conhecimentos adquiridos no ambiente familiar tende a facilitar o desenvolvimento do aprendizado infantil. Entretanto, algumas vezes, o conhecimento adquirido por meio de observações ou experimentos não é reconhecido quando as crianças ingressam pela primeira vez à escola. A não validação desses conhecimentos resume a avaliação infantil sob a ótica de pré-requisitos como habilidades motoras, perceptíveis e visuais. Bolzan (2007) completa este raciocínio afirmando que:

Os pré-requisitos não podem ser entendidos como habilidades que a criança deve ter desenvolvido para ingressar em certo nível na escola. Precisam ser entendidas, sim, como aquelas hipóteses, conceitos, relações, que a criança já construiu antes de ingressar em uma instituição formal de ensino. (BOLZAN apud. SANTOS, 2010, p.16).

Dessa forma, os educadores devem dedicar atenção às hipóteses conceituais, pois este é o conhecimento que as crianças trazem de casa. Ao somar este conhecimento ao processo de ensino-aprendizagem surge a possibilidade das crianças, enquanto educandos, confrontar diferentes tipos de conhecimento, e assim, construir suas próprias percepções e conclusões, criando, formulando e fortalecendo sua base cognitiva estrutural de informações.

A INFLUÊNCIA DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

A atividade lúdica é capaz de satisfazer necessidades relacionadas ao desenvolvimento físico (crescimento), além da competitividade. Os exercícios físicos disponibilizados às crianças durante as séries iniciais devem possuir uma fundamentação lúdica. Por seu turno, o brinquedo representa um incentivo benéfico ao desenvolvimento intelectual, no sentido

de produzir estímulo mental nas crianças.

O benefício social, por sua vez, é incentivado por meio de atividades ou representações que os educandos ainda não podem praticar, a não ser mediante as situações simbólicas que evolvem ludicidade. Sendo assim, os primeiros elementos de articulação entre ação e pensamento de uma criança se dão por meio de brincadeiras e jogos simbólicos.

Conforme a temática abordada, destacam-se os benefícios didáticos gerados pelos jogos e brincadeiras, os quais tendem a transformar disciplinas escolares em atividades mais interessantes para os alunos, facilitando a compreensão de seus conteúdos, pois correlaciona as disciplinas ao lúdico. Os benefícios didáticos obtidos por intermédio de ações lúdicas assumem as características de procedimentos didáticos, os quais ultrapassam o gênero conceitual do entretenimento e diversão, tornando-se uma ferramenta indispensável para a aprendizagem. Nesse cenário o educando tem a responsabilidade de apresentar à sociedade comportamentos básicos necessários para formação de sua personalidade.

Com o intuito de facilitar a compreensão da temática, o desenvolvimento humano foi classificado três fases distintas, sendo eles, os aspectos psicomotores, cognitivos e afetivo-sociais.

Os aspectos psicomotores podem ser descritos pela capacidade física da criança, ou seja, habilidades musculares e motoras. Mediante ao desenvolvimento deste aspecto a criança torna-se apta para manipular objetos, escrever, além da participação dos aspectos sensoriais.

Os aspectos cognitivos do ser humano, a exemplo dos demais, envolvem a aprendizagem, desenvolvimento e maturação, porém, estes podem variar, assumindo a representatividade de lembranças do que já foi aprendido, ou até mesmo, o estabelecimento e combinações de ideias, soluções e delimitações de problemas. Os aspectos afetivo-sociais incluem pontos relacionados a sentimentos, emoções, aceitação, rejeição, aproximação ou afastamento.

Para Vygotsky (2007), é por meio das situações imaginárias que as crianças desenvolvem seus pensamentos abstratos. O desenvolvimento impulsionado pela pré-escola contribui para o surgimento das regras, estas por sua vez, quanto mais rígidas tendem a exigir maior atenção da criança, e, por conseguinte, maior regulação da atividade praticada, tornando brinquedos, jogos e regras cada vez mais complexos e rigorosos.

Galvão (2008) afirma que ao brincarem ou jogarem, as crianças "[...] precisam interagir com "alimento cultural", isto é, linguagem e conhecimento. [...]" (GALVÃO, 2008, p. 41). Percebe-se assim, que o ritmo do desenvolvimento infantil não ocorre de maneira linear, porém é caracterizado por rupturas, anacronismos e mudanças repentinas.

O brinquedo é algo extremamente necessário na ajuda do desenvolvimento infantil, pois, além de representar uma necessidade para criança, a mesma se utilizará do brinquedo para experimentar situações de caráter social, como por exemplo, apropriação de valores e costumes.

Vygotsky (2000) explica que brinquedo e jogos incentivam a prática de atividades lúdicas prazerosas, porém, o referido autor interpreta sua manipulação incorreta por duas razões: primeiramente, muitas atividades proporcionam à criança experiências mais intensas do que o próprio brinquedo. Por outro lado, existem jogos que não agradam as crianças.

Dessa forma, mesmo que o brinquedo ou o jogo não possibilite uma sensação prazerosa para criança, eles tornam reflexões e enfrentamentos de diversas situações conflituosas que surgem no ambiente sociocultural do qual ela faz parte acessíveis, preparando a criança para desempenhar seu papel como futuro cidadão.

O AUXÍLIO DOS JOGOS E BRINQUEDOS PARA ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Soares (2004) a alfabetização pode ser compreendida como o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica da criança, a qual se converterá na habilidade de codificação e decodificação da língua escrita. Em outras palavras, a alfabetização é o processo em que ocorre a aquisição do código da escrita.

Durante atividades que envolvem leitura ou escrita, é possível constatar que grande parcela das crianças alfabetizadas expressa a ordem alfabética das letras, descrevendo o conhecimento necessário para a escrita correta de palavras e frases. Porém:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis [...]. (SOARES apud. BRANQUINHO e FELZENSWALB, 2004, p. 210).

Ao conviver com adultos letrados que utilizam materiais escritos (jornais, revistas, livros e etc.), despertam ainda cedo sua curiosidade sobre a utilização desses objetos. Com a língua falada o processo é semelhante. Assim, as crianças sentem necessidade de conhecer e posteriormente se apropriar destes objetos culturais tão utilizados pelos adultos.

Durante seu desenvolvimento e concomitantes descobertas, as crianças recebem informações por intermédio de várias ações e/ou atitudes praticadas pelos adultos, como é o caso da leitura de uma correspondência. A leitura de um livro, de um jornal ou até mesmo de uma receita culinária, representam elementos que a criança reunirá segundo a sua interpretação, os quais viabilizarão a construção de suposições acerca do universo letrado.

De acordo com as orientações para a inclusão escolar de criança de seis anos (BRASIL, 2007, 43), são várias as possibilidades para incorporação da ludicidade no ensino fundamental, mas, para

a atividade pedagógica seja considerada lúdica, "[...] é importante que se permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças, pois do contrário será compreendida apenas como mais um exercício."

Durante a alfabetização, ao utilizar jogos que envolvam rimas, loteria de palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, entre outros, o educador estará disponibilizando aos seus educandos a possibilidade de aprenderem por meio de brincadeiras. Nessa perspectiva, aliar ludicidade às práticas de ensino evidencia a potencialidade incentivadora do aprendizado aliado ao prazer das crianças diante do desenvolvimento de seu conhecimento.

Para criança, aprender a escrever é uma atividade complexa, porém, com a utilização de jogos torna-se algo mais agradável, e, após sua estruturação, se tronará uma característica ativa do educando, que ajudará consequentemente, na apropriação motora necessária para pratica da escrita.

Destaca-se a importância do desenvolvimento de uma concepção capaz de impulsionar escolas e educadores a utilizarem atividades lúdicas como uma possibilidade educativa que favorece o desenvolvimento físico, psicológico e social de seus educandos, tendo em vista que o desenvolvimento da linguagem e os brinquedos apresentam aspectos convergentes em suas origens. Dessa forma, segundo a simbologia utilizada pela ludicidade, será possível tornar as práticas educativas disponibilizadas às crianças algo mais divertido e agradável.

Não obstante, existe ainda, a possibilidade dos jogos imaginários serem utilizados com o intuito de facilitar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Porém, deve ser estabelecido um paralelo entre linguagem e ludicidade, relacionando assim, as modalidades que se utilizam do lúdico e do linguístico como instrumento educativo, de leitura e de escrita. Existe, ainda, a possibilidade de correlacionar a sócio dramaticidade de representações, peças e etc., envolvendo a imaginação e a criatividade das crianças, ao passo que é trabalhado seu desenvolvimento cognitivo e sua capacidade de se sociabilizar.

Em síntese, a criança que tiver sua curiosidade despertada para aquisição de conhecimentos, será capaz de obter melhores resultados por meio da manipulação de objetos, ações e atitudes lúdicas, encontrando conexão entre brinquedos e a incessante busca por informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o levantamento bibliográfico realizado foi possível constatar a possibilidade de jogos, brincadeiras e brinquedos serem incluídos no contexto educacional, como uma forma de auxílio ao desenvolvimento da alfabetização. Tal afirmação caracteriza a importância da associação entre teoria e prática, além da necessidade da elaboração de um planejamento pedagógico baseado na vivência dos educandos, possibilitando assim, o alcance dos objetivos estabelecidos para efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Brincar é um ato intrínseco à criança,

o qual caracteriza as práticas culturais que permeiam a infância. Além disso, representa a realização de atividades imprescindíveis, sobretudo nos primeiros anos de vida, para que a criança desenvolva-se adequadamente, tendo em vista que as atividades lúdicas incentivam e ajudam na formação dos aspectos estruturais que se relacionam a várias etapas do desenvolvimento infantil.

Observou-se também que, a escolha de materiais acessíveis, consoante às adaptações das atividades lúdicas, deve ser realizada com o objetivo de promover a associação entre dever e aprendizado.

Ao utilizar-se de sua criatividade, o educador será capaz de transformar suas aulas em momentos agradáveis e produtivos, ao passo que consegue agradar a todos. A criação de um espaço com brincadeiras e descontração em sala de aula possibilitará ao professor tornar o ensino algo divertido aos olhos das crianças, consequentemente, conseguirá que os educandos prestem mais atenção aos ensinamentos, dispondo diferentes possibilidades para observar e compreender a realidade mediante a inovação e redimensionamento de conceitos.



KARINA NASCIMENTO SILVA

Graduada em Licenciatura em Educação Física (2011) e Bacharel em Educação Física (2012) pela Universidade Cidade de São Paulo; Graduada em Licenciatura em Pedagogia (2013) pela Universidade Nove de Julho; Pós-Graduação em Psicomotricidade e Aprendizagem (2015) e Ludopedagogia (2016) pela Faculdade XV de Agosto. Professora de Educação Física nas redes Municipais de São Paulo (capital) e Santo André.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Conversas sobre educação. São Paulo: Verus, 2003.

BRANQUINHO, Fátima; FELZENSWALB, Israel. (orgs.). Meio ambiente: experiências e formação de pesquisadores. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

BOLZAN. Dóris Pires V. Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: UFSM, 2007.

ERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Nedimar Carvalho dos Santos de. Psicopedagogia e ludicidade: de mãos dadas no processo de alfabetização. (Trabalho de Conclusão de Curso -Especialização em Psicopedagogia). Niterói: Universidade Candido Mendes, 2011. Disponível em:<http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204419.pdf >. Acesso em: 20 out. 2018.

MUNIZ, Iana. A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar. Itabuna: Via Litterarum, 2012.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SANTOS, Josimar Matias. Ludicidade no processo de alfabetização. (Trabalho de Conclusão de Curso), Roraima: UERR, 2010. Disponível em: <http://www.slideshare.net/diouro/ludicidade-no-processo-de-alfabetizao>. Acesso em 04 out. 2018.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação, n. 25, Rio de Janeiro, jan/abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 10 out. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



APRENDIZAGEM, PARTICIPAÇÃO E PRÁTICA

RESUMO: O processo de participação vem de encontro à tomada de decisão, condição essencial para a construção de conhecimento no processo de ensino-apren-dizagem que acontece intra e extramuros escolares. A experiência de partici-pação na prática transforma a vida do aluno no sentido de ser o protagonista do seu próprio aprendizado e, portanto, da construção do conhecimento. O germe da participação, para que haja produção do conhecimento é a prática em que o aluno poderá fazer a experiência de sua apropriação dos diversos saberes e assim desenvolver condições para que sua cidadania seja vivencia-da e experimentada nos diversos segmentos da sociedade. A presente refle-xão é pertinente uma vez que na experiência participativa são inseridos novos elementos que se desencadeiam na prática na qual o aluno faz a opção de conhecer e assim participa da aquisição do conhecimento que transforma, li-berta, abre portas e possibilita uma vivência criativa, formativa, reflexiva e ino-vadora proporcionando novas formas de ser e estar no mundo com condições de possibilidades de vir a ser o protagonista do seu próprio processo de apren-der a aprender ao longo da vida.

Palavras-chave: Aprendizagem; Participação; Prática; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem é a condição fundamental para a construção do conhecimento. Os envolvidos no processo de aprendizagem vivenciam a partir da participação a tomada de decisão em razão da condição de possibilidade para a construção e apreensão do conhe-cimento.

O trabalho pedagógico se constitui por meio de metodologias participati-vas significando e ressignificando aspirações, crenças, valores e atividades das mais diferentes variáveis que possibilitam o aluno a conhecer o que está sendo apreendido.

É na escola, especificamente na sala de aula, em que as relações entre professor x aluno acontecem, ou seja, o foco principal das observações e aná-lises, práticas que proporcionam condições que mobilizam os alunos para uma participação efetiva dos mesmos no processo de aprendizagem.

A partir das manifestações, do envolvimento, da sedução que o aluno sofre, o mesmo dá respostas manifestando-se por meio de ações práticas nas quais toma determinadas decisões que o lançam para participação do proces-so de ensino-aprendizagem na aquisição de conhecimento.

Portanto, pesquisar a participação dos alunos no processo de aquisição de conhecimento pressupõe participar do processo e para que esse processo se concretize é necessária a mediação pedagógica em que o professor, propõe componentes curriculares que desafiam a participação e o envolvimento dos alunos a participarem.

Participar é preciso, ou seja, o aluno participa daquilo que o seduz, toma decisão quando percebe que está sendo envolvido e faz parte do processo. O aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, na tomada de decisões a nível de execução e avaliação, como condição para a constru-ção do conhecimento em que se sente parte dele e não mais uma peça no ta-buleiro ou na engrenagem de um sistema que está fadado ao fracasso. Por-tanto, a participação do aluno desencadeia a prática de aquisição de conheci-mento.

A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

É preciso motivação para aprender. A atenção é fundamental na apren-dizagem. A participação precisa ser entendida coo uma necessidade funda-mental do ser humano, assim como o são por exemplo o ato de se alimentar e de dormir. É uma necessidade humana universal.

Bordenave(1994), apresenta a participação, própria da natureza social do homem e assim sendo, ela o acompanha no processo de sua evolução, desde a tribo e o clã, até os dias de hoje, nas associações, empresas, partidos políticos, escolas, universidades, etc.

Caramuru (1996), afirma que sem a participação o homem social não existe, visto que ela sempre existiu na vida do social do homem. Somos

na medida em que participamos.

Segundo Demo (1999), a participação está "no cerne dos desejos políti-cos do homem", é ela "que sedimenta suas metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência" (DEMO, 1999, p. 17).

No que se refere ao desenvolvimento intelectual e a à relação do sujeito com o saber, a participação exerce u papel fundamental e insubstituível, visto que, é pela educação (um momento, um processo longo, complexo e inacaba-do), que o sujeito se constrói e é construído pelos outros, ou seja, "a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda" que só é possível pela participação do outro e com o outro, o que significa que "[...] eu ó posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo [...]" (CHARLOT, 2000, p. 54).

Portanto, a participação é vista por Dallari (1984), como um compromisso vital, "exigida como um direito e procurada como uma necessidade" (DALLARI, 1984, p. 43). Isso torna "o caminho natural para o homem exprimir sua tendên-cia inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo (BORDENAVE, 1994, p. 16). Fica claro que fazer as coisas em inte-ração com os outros, é muito mais eficiente e eficaz que fazê-las sozinho.

A participação é uma necessidade humana universal, a não participa-ção significa marginalização. O fenômeno da marginalidade e de não partici-pação de determinados setores sociais no consumo de bens, tanto matérias como culturais da sociedade. A marginalidade não é entendida com base do não usufruto dos bens de primeira necessidade e que, portanto, causam situa-ção de pobreza, ignorância e alienação.

Tampouco entende-se a marginalidade social como consequência de déficits educativos, bastando integrar os grupos marginalizados na perspectiva modernizadora da nossa sociedade, na qual a participação se resume na in-clusão dos marginalizados no processo do consumismo de bens materiais e culturais próprios da sociedade que vivemos.

A marginalidade é entendida aqui como causa lógica e natural de um desenvolvimento social que reparte de maneira desigual o acesso aos benefí-cios sociais (BORDENAVE, 1994). O super desenvolvimento de uns, provoca o subdesenvolvimento de outros. Neste sentido, a participação consiste na intervenção ativa da construção da sociedade, o que, segundo Bordenave (1994), "é feito através da tomada de decisões e das atividades sociais em to-dos os níveis" (BORDENAVE, 1994, p. 20).

Tomar decisões, é inerente a qualquer ato de participar ou a processos participativos, e é decidindo no diz Freire (1996), "que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca [...]" (FREIRE, 1996, p. 119).

Isso significa dizer que "ninguém pode viver sem tomar decisões" (DAL-LARI, 1984, p. 22). Aqueles que se negam a participar, ao serem obrigados por foças das circunstâncias a manifestar uma opinião, "encontram muita dificul-dade e são facilmente enganados, já que não estão preparados para tomar decisões" (DALLARI, 1984, p. 34).

A construção da sociedade se dá por

mio da tomada de decisões, que faz o sujeito interagir com outros sujeitos, e essa interação entre os sujeitos, promove o desenvolvimento pessoal de cada um dos envolvidos no processo participativo.

Assim sendo, pode-se dizer que participação é também a condição para o desenvolvimento pessoal haja visto que pela participação, o sujeito (aluno ou qualquer outro cidadão) desenvolver "[...] a autoexpressão, o [...] pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, dinda a valorização de si mes-mo pelos outros" (BORDENAVE, 1994, p. 16).

O ambiente escolar deve proporcionar aos alunos, condições para um desenvolvimento pessoal alicerçado em sua autoexpressão criadora e em sua autoconstrução, o que sem dúvida, só aumentar o seu poder e sua vontade de autoafirmar-se. Para Gutiérrez (1998), autoexpressão criadora e autoconstru-ção, só se concretizam plenamente em um processo consciente e permanente de participação.

Nesse sentido, cabe ao professor, instigar, provocar constantemente o desejo pelas práticas participativas, visto que todo o processo educacional "de-veria [...] começar por uma prática da participação e desenvolvê-la ao longo do processo, uma vez que, a participação deve ser aprendida numa prática con-creta e numa reflexão profunda sobre esta prática (FAUNDEZ, 1993, p. 34).

Não basta apenas participar por participar. É preciso que alunos e pro-fessores sejam sabedores do porquê e do para que é importante participar, ou seja, sem sabedores das implicações que a participação terá em suas vidas, a Escola e na Sociedade como um todo. Sejam sabedores de que é pela participação que se constrói o conhecimento, que se constróis e se conquista a ci-dadania. "Participar por participar é fórmula certa para matar a participação (DEMO, 1999, p. 129).

A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

É função específica da Escola, promover a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e a construção do conhecimento. Esta sua tripla função ou responsabilidade para com o aluno, se justifica, visto que, o aluno, criança ou adolescente é um sujeito que convive com a presença de diversos tipos de co-nhecimento no ambiente (mundo) em que se encontra inserido, e, portanto, é um sujeito que tem a necessidade de aprender (CHARLOT, 2000).

Para entendermos a necessidade de um processo participativo na cons-trução do conhecimento e, entendermos também o aluno se tornando sujeito-participante-ativo na construção de seu conhecimento, faz-se necessário, de-finirmos o que é um sujeito, e para isso, Charlot (2000), possui uma compreen-são de sujeito que vem ao encontro dessas perspectivas. Um sujeito é:

Um ser humano aberto a um mundo [...], portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres huma-nos, eles também sujeitos;

Um ser social, que nasce em cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;

Um ser singular, [...], que tem uma

história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularida-de (CHARLOT, 2000, p. 33).

Esse sujeito:

Age no e sobre o mundo;

Encontra a questão do saber como necessidade de aprender e com presença no mundo de objetios, de pessoas e de lugares portadores de saber;

Produz ele mesmo, e é produzo, através da educação (CHAR-LOT, 2000, p. 33).

Charlot (2000), define o sujeito como um ser único, humano e social e, portanto, como u ser de relações consigo próprio, com os outros, com o mundo e com o saber. Neste sentido, se faz necessário aprender para construir-se homem/mulher, para compreender-se e valorizar-se como um ser único, que tem uma história pessoal e que possui experiências próprias, bem como, para reconhecer-se com ocupante de um lugar social, como membro de um grupo socia e que portanto, precisa agir em prol de e com esse grupo. Ou seja, se faz necessário aprender para que o sujeito (aluno) construa-se "em um triplo pro-cesso de 'hominização' [...], de singularização [...], de socialização" (CHARLOT, 2000, p. 53).

Charlot (2000), nos ajuda explicitando que a informação está no mundo objetivo, "é um dado exterior ao sujeito" (CHARLOT, 2000, p. 61). A informação, por ser exterior ao sujeito, pode ser estocada, armazenada em livros, computa-dores e somente torna-se conhecimento quando sofre a ação do sujeito, caso contrário, não passará de simples e mera informação.

Micotti (1999), complementa está reflexão, ao afirmar que "se um indiví-duo (sujeito) não se der conta dela, para este indivíduo, ela não se transforma-rá em conhecimento" (MICOTTI, 1999, p. 155).

Se as informações se tornam conhecimento quando sofrem a interven-ção, a ação do sujeito, o conhecimento, é, portanto, no dizer de Charlot (2000), "o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de u sujeito provido de qualidade afetivo-cognitivas (CHARLOT, 2000, p. 61)".

O conhecimento é sujeito, está relacionado com as experiências e ativi-dade de cada sujeito. É o resultado de uma relação do sujeito com o objeto que se deseja conhecer. Por ser uma experiência interior, o conhecimento é cons-trução e, "como tal, é intransmissível, está 'sob a primazia da subjetividade' (CHARLOT, 2000, p. 61).

O saber, por sua vez, contempla os aspectos subjetivos (individuais) e objetivos (sociais), compreende informação e conhecimento, visto que "é pro-duzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, [...]". Pode, portanto, 'entrar na ordem do objeto'; e tornar-se então, 'um produto comunicável', uma 'infor-mação disponível para outrem' (CHARLOT, 2000, p. 61).

Em outras palavras, por possuir aspectos subjetivos e por proporcionar ao sujeito a apropriação de informação o saber é também conhecimento, e este conhecimento é construído individualmente porém, em uma relação interpes-soal, o que significa que o saber individual se constrói na relação, no confron-to com os saberes dos outros, que co-constroem, controla, validam, partilham esse

saber (CHARLOT, 2000, p. 61). Como vimos, embora sejam relacionados, informação, conhecimento e saber, são distintos.

Para construir o saber, o aprendiz aplica os seus conhecimentos e modelos de pensar ao objeto de estudo; age, observa, seleciona os aspectos que mais chamam a sua atenção, estabelece relações entre os vários aspectos deste objeto e atribui significados a ele, chegan-do a uma interpretação própria (MICOTTI, 1999, p. 158).

Visto que o objetivo central do Artigo, é refletir sobre a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para construção do conhecimento, se faz necessário a compreensão desta distin-ção, haja visto que no ambiente escolar, especificamente no convívio da sala de aula, o ensino abrange a informação, o conhecimento e o saber.

PARTICIPAÇÃO: HABILIDADE APRENDIDA NA PRÁTICA

Faundez (1993) e Bordenave (1994), afirma que a participação precisa ser entendida ao passo que a habilidade a ser aprendida e aperfeiçoada por meio da prática e da reflexão, um dos ambientes mais propícios dentre outros para o desenvolvimento desta habilidade, é sem dúvida a escola e especifica-mente o espaço da sala de aula.

A Escola, instituição educadora é o local no qual os alunos passam a maior parte do dia em contato com a produção cultural e intelectual da huma-nidade, ou seja, em contato com o conhecimento produzido no decorrer da his-tória da humanidade.

A escola, tradicionalmente, dividiu esta produção cultural e intelectual em disciplinas e conteúdos para que fosse apreendida e aprendida pelos alu-nos. Acreditou-se que com esta divisão, de caráter didático, se pudesse “transmitir” estes saberes às gerações mais novas, de uma forma processual, sistematizada e, consequentemente, mais acessível.

O problema se encontra na forma pela qual o conhecimento produzido historicamente pelas mais diversas sociedades humanas, se apresenta às ge-rações mais novas na escola: estanque, compartimentado, desarticulado do todo.

Estamos no terceiro milênio, e nos alerta Morim (2000), que “o conheci-mento do mundo tornou-se uma necessidade intelectual e vital e, portanto, precisamos da vias de acesso às informações sobre o mundo, mais isso ape-nas não basta: é fundamental e imprescindível, que possamos articular e or-ganizar estar informações para percebermos e concebermos oque ele chama de o Contexto, o Global, o Multidimensional, o Complexo” (MORIN, 2000, pp. 36-39).

Entender e assumir o processo participativo como condição para a pro-dução do conhecimento pelo aluno, é superar processualmente a divisão dos conteúdos escolares em disciplinas compartimentadas, e, construir também processualmente por meio de metodologias participativas, fazeres pedagógicos mais interdisciplinares (ZABALA, 1998, p. 143).

A aposta no processo participativo é a condição fundamental de produ-ção do conhecimento pelo aluno, visto

que, historicamente, é perceptível, que a construção da pessoa e a construção da história não se dá a nível individual e sim, por mio de um processo participativo. Demo (1999), diz que na realiza-ção da história humana, a melhor obra de arte é a sua participação. Ou seja, "a história que vale a pena é a participativa" (DEMO, 1999, p. 17).

Um dos grandes objetivos da educação, é propiciar ao educando condi-ções reais de construção de conhecimento, de conquistar sua autopromoção e de intervir na sociedade em que vive a fim de que possa exercer sua capaci-dade de criar a sociedade almejada. Demo (1999), é categórico ao afirmar que "isto passa necessariamente pela participação" (DEMO, 1999, p. 17).

Faundez (1993), afirma que "se o processo educacional é um processo destinado a criar uma nova pedagogia, uma nova democracia, uma nova con-cepção de poder, uma nova sociedade" (FAUNDEZ, 1993, p. 34). É preciso "estar vigilante para que este processo se faça mediante a participação crítica, criativa, livre e ativa (FAUNDEZ, 1993, p. 34).

A grande riqueza a nós proporcionada pelo exercício da microparticipa-ção no âmbito da sala de aula, além da construção do conhecimento é "a con-quista de nossas potencialidades próprias, de nossa capacidade de autode-terminação, do espaço de criação. É o exercício da competência política (DE-MO, 1999, p. 18).

A competência política aqui entendida com reconhecimento de si para o sujeito fazedor de história e capaz de exercer significativamente sua influência nos rumos da sociedade, já ests no âmbito da macroparticipação.

A Escola é ou necessita ser, o espaço favorável a uma educação que se paute pela participação, proporcionando ao aluno, o seu envolvimento e enga-jamento na busca coletiva do bem comum, sempre na perspectiva da constru-ção do conhecimento e da construção de uma sociedade viável para todos, ou seja,

A escola é um lugar possível de educação consciente, crítica, criativa e participativa, desde que seus integrantes acreditem em um proces-so político de educação, e que possam produzir mudanças nas rela-ções interpessoais e sociais (DALMÁS, 1999, p. 29).

Dalmás (1999), apresenta as condições para que seja possível à Escola proporcionar uma educação participativa: é preciso que os educadores acredi-tem na educação por razão de processo político, na possibilidade de produzi-rem as necessárias mudanças nas relações interpessoais e sociais, e na rela-ção com o conhecimento.

Isto é possível, contanto que o professor que se envolver na realização desta árdua mais viável tarefa, possa em primeiro lugar, ter amor pelo que faz, ter amor por sua profissão. Precisa desejar que o aluno aprenda. Precisa que-rer ensinar e aprender.

É preciso que se tenha competência teórica, conhecimento do que faz, para que faz, para quem faz e o que deseja alcançar. É preciso ainda ter muita disponibilidade muita persistência, só agindo dessa forma, os professores que estiverem comprometidos com esta causa, podem ultrapassar as "situações-limites" em busca da realização de uma educação e de um processo de ensi-no-aprendizagem participativo:

"o inédito viável" (FREIRE, 1999).

Acredito profundamente como Dalmás (1999), de que "a vivência de uma metodologia participativa na qual as relações solidárias de convivência pontificam, provoca, mesmo que lentamente, a concretização de uma nova ordem social, iniciando pela parcela menos, que é a Escola" (DALMÁS, 1999, P. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão crítica sobre a prática, provocou rupturas e possibilitou a de-cisão de assumir um novo compromisso com o fazer pedagógico: tornar o alu-no um ativo co-participante do processo de ensino-aprendizagem, reconhe-cendo e valorizando da capacidade de tomar decisões para que possa aconte-cer de fato a construção do conhecimento.

A participação é uma habilidade que precisa ser aprendida e constan-temente aperfeiçoada e esta aprendizagem e aperfeiçoamento se dão por meio da prática e da reflexão, ou seja, se aprende a participar, participando e refle-tindo sobre esta participação.

As relações pedagógicas e sociais entre professor e aluno acontecem de modo mais acentuado o interior da sala de aula, se faz necessário refletir criticamente sobre o papel e a importância da sala de aula na atual sociedade planetária, globalizada em que vivemos.

Portanto, a sala de aula é um importante espaço de encontro e de con-vívio entre sujeitos diferentes, que ao interagirem, socializam suas experiên-cias, e juntos, neste ambiente de prazer aprender a aprender, ou seja, tornam-se capazes de enfrentar situações desafiantes, problemáticas, provocadoras, no intuito de encontrarem as possíveis soluções despertadas por estas situa-ções.

O papel do professor no espaço da sala de aula, não pode resumir-se a transmissão de saberes acumulados, já que correrá o risco de tornar-se obsole-to. O professor possui uma função insubstituível que a função de despertar no aluno a curiosidade, a indagação, o desejo, o interesse, a vida, que é orientar o aluno para quo mesmo construa a capacidade de elaborar, de formular, de propor, enfim, de se tornar autônomo e de continuar de maneira autônoma a construção do conhecimento.

É necessário e possível, junto com os campos congênitos, trabalhar os campos afetivos e comportamentais (atitudes), tais campos podem e devem segundo Zabala (1998), serem ensinados e avaliados, visto que, os alunos precisam saber sobre a história, sobrea cultura produzida pela humanidade, precisam saber fazer comparações, debates, diálogos e precisam ser autôno-mos, justos, democráticos, respeitosos e participativos para exercerem consci-entemente a cidadania para produzirem conhecimento.



KAIRA ALESSANDRA ESTEVAM GIRAUDO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Guarulhos em 2006. Especialista em Alfabetiza-ção e Letramento pela Faculdade de Conchas em 2016. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Miroel Silveira.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan. E. Díaz. O que é Participação? São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 95).

CARAMURU, Fernando. Participação na e da Escola. Mito, Participação ou apenas Aspiração? In: Dois Pontos. Teoria e Prática em Educação. Vol. 3. Nº 28, Set./Out., 1996.

CHARLOT, Bernard. Relação com Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Nº 97, maio, 1996.

_____. Da Relação com o Saber. Elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DALLARI, Damo de Abreu. O que é Participação Política? São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

DALMÁS, Angelo. Planejamento Participativo na Escola: Elaboração, Acompanhamento e Avalição. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 25).

_____. Participação é Conquista: Noções de Política Social Participativa. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Conhecer e Aprender: Sabedoria dos Limites e Desafios. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

FAUNDEZ, Antonio. O Poder da Participação. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época, V. 18).

FREIRE, Paulo. Ira. Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor. Tradução: Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educati-va. São Paulo: paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GUTIÉRRAZ, Francisco. Educação como Práxis Política. São Paulo: Summus, 1988. (Novas Buscas em Educação, V. 34).

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O Ensino e as Propostas Pedagógicas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ALGUNS CONCEITOS SOBRE MÚSICA

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo descrever alguns conceitos de música, como podemos trabalhar a música dentro da sala de aula, e os benefícios que a música traz para dentro da escola, para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças por meio do trabalho com a música, dentro de sala de aula, não apenas em momentos de diversão ou de concentração, pois a música pode ajudar e muito para a o entendimento que tudo que falamos oralmente pode ser escrito. A música pode ser trabalhada em diversas àreas do conhecimento, podendo trabalhar também o corpo, com movimentos, a dança é um excelente exercício de coordenação motora para ser trabalhada com as crianças, especialmente aquelas que possuem problemas motores, trabalhando o corpo como um todo pode auxiliar nos movimentos motores finos, significativos, para a escrita.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação; Música.

INTRODUÇÃO

O trabalho com música pode facilitar a aprendizagem das crianças, não somente na socialização, mas a inclusão do lúdico na educação, indo além da implantação, estabelecendo um planejamento rico para ser trabalhado com os alunos que não precisa de nenhum grande recurso, a música necessita que as crianças mantenham atenção, para aprenderem, fazendo com que se renovem numa formação continuada dos seus professores.

As crianças ouvem música desde sempre, mesmo na barriga das mães elas ouvem os barulhos e até as músicas que sua mãe canta, sendo já para ela ou não, depois quando as crianças nascem, ouvem o que passa ao seu redor e muitas vezes as pessoas ao seu redor cantam músicas para elas dormirem, na escola geralmente é trabalhado muitas músicas, especialmente para trabalhar o corpo, a higienização, a alimentação, a formação de filas entre tantas outras coisas.

A música esta desde muito cedo na vida dos seres humanos, e damos muita relevância, pois acabam nos despertando diversas sensações, além disso, é uma forma de linguagem bastante apreciada, e facilita a aprendizagem das crianças, pois trabalha a memória.

Este artigo mostrará alguns benefícios que a música traz para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças dentro de sala de aula, trabalhando muito com a memória, facilitando posteriormente a leitura e a escrita das crianças.

A música geralmente é trabalhada um pouco nas aulas de educação artística, mas é necessário que tenham um grande destaque dentro do planejamento e do currículo escolar, pois auxilia e muito no desenvolvimento escolar das crianças, possuindo um grande destaque no círculo social, na comunidade na qual as crianças estão inseridas, sendo necessário trazer para sala de aula os diferentes estilos de músicas, para que elas possam escolher um estilo preferido, pois dentro das comunidades sempre há uma predominância em algum estilo de música, deixando as crianças meio que sem escolha.

Um dos objetivos desse trabalho é mostrar que a música auxilia e muito no ler e escrever das crianças, que é um dos pontos mais preocupantes dentro de uma escola é a alfabetização, sendo necessário um plano dentro de suas atividades, para facilitar as demais fases individuais dos alunos, pois nem sempre essas fases são respeitadas, pois muitos alunos ficam perdidos em alguma etapa do caminho e meio que são esquecidos, pois a maioria que acompanha é aquela em que o professor vai acompanhar.

A música pode auxiliar significativamente as pessoas que precisam de um acompanhamento mais de perto, é necessário que o professor fique sempre atento às crianças que não acompanham, propondo atividades extras, com relação a letras e a textos já conhecidos por essas crianças melhor.

A música pode ser trabalhada nas escolas desde o berçário, com músicas que acalmem os bebês, até músicas para o aprendizado da fala, sendo necessário sempre uma pesquisa, estudos e aperfeiçoamentos dos professores, que em qualquer espaço

pode mostrar diferentes condições para o aprendizado dessas crianças.

O objetivo desse artigo é mostrar o quanto a música faz com que ocorra um aprendizado mais significativo, a musicalização nas escolas pode constituir importantes propósitos educacionais, sendo um instrumento que auxilia os professores a difícil tarefa de alfabetização e aprendizado.

A justificativa desse trabalho se dá pela importância que a música tem na vida dos indivíduos e quanto pode auxiliar no aprendizado e no desenvolvimento social e na linguagem oral das crianças.

ALGUNS CONCEITOS SOBRE MÚSICA

É difícil definir sobre o que seja música, não há conclusões sobre esse tema em específico e nem conclusões sobre a arte musical.

Podemos resumir que a música é a arte de exprimir ideias por meio de sons e ritmos.

A linguagem musical vem dos nossos sentimentos, mas é composto por ritmo, que é um elemento indispensável para a música assim também com para a vida humana, temos bons exemplos que são as batidas do nosso coração, a nossa frequência respiratória, entre outras.

A ideia que a música influencia os sentimentos e sensação humana está intrínseca dentro desse contexto.

A musicoterapia pode ser definida como um instrumento utilizado pelo profissional da música e seus elementos, para uma intervenção em determinados ambientes: hospitais; escolas; salas de espera; consultórios; cotidiano; etc.

Ouvir música em determinados lugares influência positivamente a qualidade de vida dos indivíduos, suas condições físicas, emocionais, sociais, comunicativas, intelectuais, espirituais, sua saúde como um todo e traz um bem-estar que poucas coisas trazem aos seres humanos e sem nenhum efeito colateral.

A musicoterapia é uma ciência que estuda a relação do ser humano com os sons que ele tem contato, é uma profissão relativa à área da saúde que trata certos distúrbios físicos, emocionais, cognitivos, sociais e espirituais de pessoas de todas as idades.

Utiliza músicas com ou sem letras, além de instrumentos como violão, flauta e outros de percussão tendo como objetivo principal saber reconhecer os sons de cada instrumento, com a possibilidade de expressar o que está sentindo por meio do som que está escutando.

A MÚSICA DENTRO DA SALA

Dentro de sala de aula a música tanto pode ser uma atividade divertida como uma atividade para concentração, que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional das crianças e adolescentes, desenvolvendo a mente humana, promovendo um equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e desenvolvendo o raciocínio, sendo um bom agente cultural, contribuindo na construção da identidade, transformando conceitos espontâneos em conceitos científicos.

A música ensina as crianças a ouvirem e a escutar de maneira ativa e refletida, mas não é o único recurso de ensino, mas é uma maneira de facilitar, nós convivemos com a música desde muito pequenos.

Na aprendizagem a música acaba valorizando o trabalho em equipe, pois os elementos precisam trabalhar em conjunto, com um único objetivo, fazendo com que o desempenho das crianças seja uma ferramenta muito importante, pois as crianças precisam conhecer determinadas músicas, participar em ensaios, participar de tudo, desde a escolha, até as apresentações, por isso o tamanho da importância dentro de sala de aula.

A música como nas outras linguagens da arte, acompanha o desenvolvimento da humanidade, pois desde os primórdios os seres humanos já utilizavam alguns sinais e sons rítmicos para se comunicar.

A linguagem musical é um bom recurso didático na medida em que são chamados para entender perguntas, adequando os objetivos propostos, promovendo o desenvolvimento dos conteúdos programáticos dentro do processo de transformação de conceitos espontâneos em vários conceitos científicos.

A música antigamente era trabalhada na formação dos futuros cidadão, junto com a Matemática e a Filosofia, e vem ao longo dos anos atendendo a diferentes propósitos.

Dentro da educação infantil as músicas trabalham com a formação de bons hábitos, algumas atitudes e diferentes comportamentos.

A utilização de músicas dentro do contexto escolar acaba sendo uma estratégia motivacional para as crianças e para os jovens, podendo ser utilizadas de forma interdisciplinar, podendo ser trabalhada em diferentes disciplinas, desenvolvendo um maior interesse naquelas que algum indivíduo não consiga aprender.

Os professores precisam se reconhecer como mediadores de uma cultura dentro do processo educativo e precisam levar em conta sua importância para o aprendizado das artes no desenvolvimento e na formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura, procurando e reconhecendo a música como um instrumento facilitador no processo de ensino – aprendizagem.

Dentro de sala de aula é grande importância que as crianças consigam ouvir as instruções, e a música ensina a ouvirem e a escutar de maneira ativa e bastante refletida.

A música contribui para tornar a sala de aula bem alegre e favorável à aprendizagem, possibilitando um ensino dinâmico.

As crianças precisam do professor e vice-versa, pois a aprendizagem não depende só das crianças.

O uso da música na forma mais simplificada, por meio de um aparelho reprodutor e um CD com mídia, a música permite jogos ou brincadeiras que podem ser um ponto de partida para diferentes atividades.

"O educador poderá trabalhar a música na comunicação, expressão, facilitando a aprendizagem, tornando o ensino mais agradável, facilitando a fixação dos assuntos de uma forma agradável (...) trabalhar a música nas áreas da educação: na comunicação, expressão, facilitará a aprendizagem de forma mais agradável". (BRITO, 2003, p.54)

A música dentro da aprendizagem é importante, pois a criança convive com a música desde pequena, até mesmo antes de nascer, e quando bem trabalhada desenvolve nas crianças o raciocínio, a criatividade e diferentes dons e aptidões, fazendo aproveitando essa atividade dentro das salas de aula.

Dentro de sala de aula a música acaba desenvolvendo habilidades, definindo conceitos e conhecimentos, estimulando a criança a observar, questionar, investigar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano, por meio da musicalidade, estimulando muito a curiosidade, a imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma descontraída e sonora.

A música dentro da sala de aula pode ser utilizada no processo educacional como um todo, sendo um importante recurso didático, pois tem uma fonte de estímulos, incentivando a criatividade, o equilíbrio, com o poder de diminuir a inibição dos alunos diante do convívio coletivo.

Quando aplicada da forma correta, não faz a turma de dispersar, prendendo a atenção de todos, sendo uma maneira dinâmica de ensinar, estimulando todos os alunos, potencializando suas capacidades, primeiramente de concentração e depois a sua capacidade de memorizar a música e a letra da mesma.

Nem todos acreditam, mas a música pode trabalhar várias disciplinas, desde uma fórmula matemática ou uma passagem da história, facilitando o aprendizado dos alunos, a música é uma forma lúdica de ensinar, estimulando diferentes áreas do cérebro, aumentando a absorção da informação.

Podemos perceber que em momentos de avaliação, de apresentação de conteúdo, muitos alunos esquecem-se da matéria trabalhada, mas é capaz de lembrar aquele refrão de determinada música que o professor usou para explicar determinado conteúdo. Pois a música fica gravada na memória, podendo auxiliar e muito para o reforço e a recuperação do que foi aprendido.

Na educação infantil o objetivo da música é ajudar no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, explorando sua capacidade de expressão e sua maneira de produzir diferentes sons com sua voz e também com seu corpo, individual ou coletivamente, utilizando também alguns materiais.

Na educação fundamental é interessante estimular o aumento do vocabulário dos alunos, podendo também utilizar músicas em inglês para serem traduzidos, ou letras mais rebuscadas, músicas antigas com palavras diferentes do cotidiano.

No ensino médio é interessante produzir com alunos algumas paródias, buscando palavras que rimem, mas que tragam à música um significado totalmente diferente, podendo trabalhar com problemas que estão enfrentando, ou indo mais para a comédia, ou quem sabe para alguma disciplina que necessita de certo conhecimento meio que decorado, para fixar melhor determinadas datas, fórmulas e até mesmo algumas regras gramaticais.

A escolha do estilo de música deve ir conforme a avaliação realizada anteriormente num primeiro contato com

o paciente, levando sempre em conta suas características, respeitando sempre a primeira escolha do indivíduo que procurou por essa terapia, depois de ouvir suas histórias, seus conflitos, suas relações interpessoais, se importando com suas características e suas histórias, e perceber o que gosta de ouvir, seus estilos musicais.

É interessante que o musicoterapeuta perceba e tente trabalhar com alguns estilos musicais, depois que conheça seu paciente, fazendo com que aprenda a gostar de certas músicas que podem fazer com que o objetivo de seu tratamento seja alcançado.

O musicoterapeuta precisa considerar diversos pontos de vistas, tantos sonoros como os musicais.

Os pontos de vista sonoros estão incluídos: a altura e a frequência, que tem relação ao número de vibrações por segundo, som grave ou agudo; a intensidade, som forte ou fraco; timbre, com diferentes fontes, de determinados instrumentos ou voz;

Os pontos de vista musicalmente podem ser divididos em: duração, com maior ou menor duração dos tempos; andamento, se a música é lenta ou rápida; em relação ao ritmo, tem relação ao movimento regular de elementos fracos ou fortes; sobre a melodia que tem sons conjuntos ou disjuntos, que diferenciam a duração, intensidade e entonação; sobre a harmonia, que tem relação a sons simultâneos que combinados dão origem aos acordes;

A terapia pode aplicar a música e determinados elementos se desenvolvem com base nas necessidades dos pacientes por meio de diversas técnicas como: relação; improvisação; escuta de músicas; escuta para ações; estimulação perceptiva; composição; ressignificação; recriação; jogos musicais; composições; relaxamentos; expressões vocais e canto.

Dentro da terapia cabe o uso de diferentes instrumentos musicais, sendo eles convencionais ou criados, confeccionados também dentro das sessões terapêuticas.

A MÚSICA DO CORPO

Não temos noção da quantidade que o corpo é capaz de produzir, podemos utilizar para trabalhar dentro da musicoterapeuta.

Vários sons estão no cotidiano das pessoas: o ronco; as palmas; o assobio; o estalo de dedos; a respiração; o espirro; e o esfregar de mãos; o soluço; entre outros sons.

As crianças exploram diversos sons, mas quando crescem os adultos consideram inapropriadas, e acabamos só usando a voz para nos comunicarmos.

Os sons do corpo existem desde que o corpo é corpo, se pensarmos na evolução, com certeza os homens usaram esses sons como ferramenta de comunicação, entre outras coisas, articulação e desenvolvimento.

Todos os movimentos que precisamos fazer para construir os sons com o corpo é bem interessante para a terapia motora de determinados pacientes, por isso a terapia de percussão é interessante para pessoas que possuem determinadas partes do corpo com problemas.

A percussão corporal é uma expressão que tem sido utilizada, não só em referência à prática de percutir partes do corpo, criando jeitos de olhar as técnicas

que percutem o corpo, organizando os sons em uma estrutura musical.

A percussão é uma prática bastante associada a culturas populares e a percussão do corpo acompanha este mesmo raciocínio.

Algumas atividades de cultura popular, a dança e a música trabalham quase sempre juntas, podendo acontecer vários tipos de percussão corporal.

Em algumas culturas podemos observar a presença da percussão corporal como recurso sonoro e musical.

Podemos perceber a contaminação de linguagens dentro da arte é um fenômeno que ocorre em todos os lugares.

Existem, alguns estilos que utilizam a percussão corporal como recurso sonoro e musical, visto também na dança, fora isso são bem interessantes para o tratamento de diferentes problemas.

Para um bom profissional terapêutico, que precisa reestabelecer certos movimentos de seus pacientes é interessante o conhecimento de diversas técnicas e danças, que utilizam o corpo para a produção de sons, ritmos e danças.

Alguns barulhos que podemos criar com o nosso corpo, pode ter diferentes significados, podendo ser algum código de comunicação entre os indivíduos.

São inúmeros gestos e tapas, e toques, estalos e formas de fazer sons por meio do nosso corpo, fora os sons que nossa voz pode criar, com um simples movimento de língua, ou com as mãos tapando a boca, isso pode ser muito utilizado para melhorar o desenvolvimento das crianças pequenas, para o tratamento físico, reabilitação de movimentos, aumento na criatividade, entre tantos outros aspectos que podemos trabalhar, tanto dentro como fora da sala de aula.

Com a música podemos incluir a dança, diversas músicas são ritmadas com os passos de seus dançarinos. Há percussões corporais e diversas outras formas de se fazer percussão que podem não ser convencionais, mas que são muito aceitas nessas atividades de música e dança.

Em cada sociedade tem influencias especificas, e cabe ao professor e ao musicoterapeuta escolher dentro dessas características algumas músicas que podem ser trabalhadas, individual ou em grupo, muitas vezes não adianta nada colocar uma música que não signifique nada para as pessoas que estão sendo tratadas, pode até fazer um tipo de relaxamento, trazendo um bem estar momentâneo, mas se a pessoa não souber o que esta sendo falado em determinada música e não conhece, não saberá procurar.

Geralmente as músicas de relaxamento são apenas instrumentais, ou com sons da natureza, são mais calmas e não precisam de movimentos rápidos.

Há músicas que utilizam a percussão corporal de forma bem sútil, com diversos dançarinos para que as palmas e tapas se tornem audíveis, os dançarinos ficam de joelho e a percussão é feita nas palmas e costas das mãos, coxas e tórax.

A percussão corporal mais comum explora estalos de dedo, pisadas no chão, batidas de mão nos pés, coxas e palmas de mão, podendo auxiliar no tratamento de algum trauma ocorrido que dificulte o funcionamento dos membros.

É claro que mesmo querendo

utilizar o corpo como instrumento, podemos colocar no nosso corpo alguns materiais capazes de produzir sons quando chacoalhados, como guizos, tampinhas, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando trabalhamos com música, estamos beneficiando o desenvolvimento integral das crianças, não só em termos linguísticos, mas como um elemento socializador, ampliando os conhecimentos, melhorando as funções motoras, psicológicas a música acaba tendo além de tudo poderes de relaxamento e concentração, fazendo com que ocorra além de tudo uma reflexão sobre a convivência escolar e social.

O tema música é bem discutido dentro das escolas, como uma disciplina independente, pois dentro das aulas de artes, é muito pouco para ser trabalhada adequadamente, e nem sempre o professor de arte tem aptidão para a música, trabalhando apenas a linguagem das artes visuais, deixando de lado a música.

A música na rede pública é sempre trabalhada, aparecendo em festas e apresentações das crianças, mas seria muito interessante o trabalho com canto e algum tipo de instrumento para as crianças poderem pelo menos aprender algumas notas musicais e a forma como a música deve ser lida em partituras.

Podemos ver na rede pública que a música é sempre bem trabalhada até as crianças entrarem no ensino fundamental, ocorrendo uma ruptura enorme, pois no primeiro ano o foco é o aprendizado da leitura e da escrita e muitos professores se esquecem do poder da música e não trabalham com as letras das músicas, esquecem que as crianças já possuem um bom repertório e o mesmo pode ser usado como textos, pois com a memória da canção, elas podem perceber que a música que aprenderam pode estar escrita, e podem fazer associações entre o oral e o escrito.

Além de tudo que a música pode ajudar no aprendizado ela é capaz de promover o bem estar geral, diminuindo a agitação que as crianças apresentam depois de um intervalo, uma aula de atividade física, auxiliando na concentração, fora que pode aliviar algumas dores, muitas crianças podem expressar seus sentimentos, trabalhando a memória e a comunicação entre alunos e professores, melhorando a socialização, melhorando assim a qualidade de vida e a qualidade da aula.

É preciso que os professores levem diferentes estilos de música, mas precisam ter em mente o que esperam produzir, os objetivos e deve esperar que os alunos conheçam alguma música que poderá ser trabalhada posteriormente, pois quando mostram interesse por alguma música, fará com que além de saber que o professor esta ouvindo o que ele trouxe, mostrando que se interessa, fará com que essa criança se torne mais participativa, mais interessada, não somente naquilo que ela trouxe, mas em tudo que for apresentada para ela posteriormente.



KÁTIA CAPELOSSA SILVA GARCIA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNG, (2002), Graduação em Artes pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson" (2006); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade de Educação & Tecnologia Iracema (2017) Especialista em Musicoterapia pela Faculdade Campos Elíseos (2018). Professora de Educação Infantil no CEI Parque Edu Chaves.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BECKER, L.; BARRETO, S.de J. A importância da Musicoterapia na redução do estresse escolar. Revista Recrearte, N. 3, 2005.

BRABO, R.J. Musicoterapia aplicada no tratamento e prevenção do stress. Revista Brasileira de Musicoterapia Ano 1 – Número 2 – Rio de Janeiro, 1996.

BRÉSCIA, V. L. P.. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAVALCANTE, R. Música na cabeça. Disponível em: www.habro.com.br, acessado em 10 de out. de 2018.

CASCUDO, Câmara. 1972

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2000.

DUCOURNEAU, Gérald. Introdução à musicoterapia. São Paulo: Manole, 1984.

FARIA, M. N. A música: fator importante na aprendizagem. Assis Chateaubriand. Paraná, 2001. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CEADRHS.

FERNANDES, José Nunes. A teoria espiral do desenvolvimento musical. In Análise da Didática da Música em Escolas Públicas do Rio

de Janeiro. Tese de Dourado. FE/UFRJ, 1998.

FREIRE, Ricardo Dourado. Sugestões e diretrizes sobre como cantar para crianças. Belém, 2000. IX Encontro anual da Abem. Disponível em: www.revistaabem.com.br, acessado em 14 de out. de 2018.

GAINZA, V. H. de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.

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

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

HOUAISS. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

HOWARD, W. A música e a criança. São Paulo: Summus, 1984.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1971.

Marcha Criança: Matemática. A revista do professor escolar. Abril. Novembro de 2002.

MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a Música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Nilton Marques de. Sucessos da música infantil. São Paulo: Editora Criança Feliz Ltda., 2000. Vol.1, 4 e 8.

STEFANI, Gino. Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M. Z. Guia para educação e prática musical em escolas. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarups, 1988.



MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO APRENDIZAGEM

RESUMO: Um dos objetivos principais deste trabalho é articular aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam a utilização da modelagem matemática como ferramenta mediadora na resolução de situações-problemas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Este trabalho, procedente do interesse de encontrar na modelagem matemática subsídios para fins educacionais, em particular para o ensino de conceitos do campo da Matemática articulados a situações reais, despertou a busca por leitura pautada na literatura que trata dessa temática. As práticas que norteiam os processos de ensino e aprendizagem no campo da Matemática, assim como em qualquer outra área do conhecimento, podem ser repensadas e melhoradas a partir das experiências e concepções individuais ou coletivas. Com enfoque dirigido ao primado dessas argumentações que caracterizam a possibilidade de abordagem da modelagem matemática que, por sua vez, pode propiciar um tratamento interdisciplinar de questões concernentes a diferentes domínios do saber e do cotidiano. Desse modo, a utilização da modelagem pode reportar o modelador a situações inesperadas e que, para a continuação do desenvolvimento do processo, dependendo do caso, uma pausa talvez seja necessária, para a pesquisa e a conceituação sobre algum recurso matemático a ser utilizado na atividade em curso, mediada pela modelagem matemática.

Palavras-chave: Modelagem Matemática; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As práticas que norteiam os processos de ensino e aprendizagem no campo da Matemática, assim como em qualquer outra área do conhecimento, podem ser repensadas e melhoradas a partir das experiências e concepções individuais ou coletivas.

Reforçar o sentido do que se ensina em Matemática para finalidades práticas, parece ser, atualmente, um dos maiores enfoques nessa área, e é nessa direção que caminha este trabalho, que dá configuração aos primeiros contornos do interesse pessoal de encontrar na modelagem matemática uma experiência que possa ajudar a potencializar o ensino e a aprendizagem da Matemática em sala de aula ou em ambiente extraclasse.

A fim de superar as primeiras limitações nas ações de construção e de implementação desse ideal, são utilizadas como aporte teórico da literatura as concepções de alguns pesquisadores da área da modelagem matemática, com ênfase para o ensino.

Bassanezi (2004), Biembengut e Hein (2007), Burak (1992) e Barbosa (2007), dentre outros, que apontam a modelagem como possibilidade e eficácia para o profissional cumprir com diferentes objetivos de cunho prático no campo da educação, em particular no ensino e aprendizagem da Matemática, ponderando, sem limitações teóricas, possíveis conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Com enfoque dirigido ao primado dessas argumentações que caracterizam a possibilidade de abordagem da modelagem matemática que, por sua vez, pode propiciar um tratamento interdisciplinar de questões concernentes a diferentes domínios do saber e do cotidiano.

ORIGEM DA MODELAGEM MATEMÁTICA

A origem da modelagem matemática, de acordo com alguns pesquisadores é tão antiga quanto a própria Matemática, conforme a asserção:

A modelagem matemática, arte de expressar por intermédio de linguagem matemática situações-problema de nosso meio, tem estado presente desde os tempos mais primitivos. Isto é, a modelagem é tão antiga quanto a própria Matemática, surgindo de aplicações na rotina diária dos povos antigos (BIEMBENGUT e HEIN, 2007, p. 7).

Nota-se, nesse contexto, que a modelagem surgiu da necessidade das pessoas de resolverem problemas práticos, e provavelmente sempre recorreram a algum tipo de modelo com a intenção de representar e compreender situações-problema. Soma-se a essas hipóteses a afirmação:

Lançando um olhar sobre a história da Matemática, nota-se que o seu desenvolvimento esteve frequentemente atrelado à resolução de problemas e à tentativa de modelar o mundo físico, o que culminou com o estabelecimento de modelos explicativos e interpretativos dos fenômenos relacionados a tais problemas (ROSA, REIS e OREY, 2012, p. 160).

Nesse sentido, a atividade de modelagem,

resultado da ação humana como forma para resolver algum problema, mesmo que pouco sistematizada, sempre esteve presente na história da Matemática, essencialmente como possibilidade para o entendimento de fenômenos ou situações, por intermédio de construção de modelos elucidativos.

Esses modelos, conforme Rosa, Reis e Orey (2012), podem ser caracterizados por formulações, por equacionamentos, bem como por teorizações referentes a algum assunto do campo da Matemática ou de outras áreas do conhecimento. Indo ao encontro das asserções de Biembengut e Hein (2007), e de Rosa, Reis e Orey (2012), e de acordo com Silveira, Ferreira, Silva (2013), Ferreira, Silva e Freitas (2016), são apresentados três fatos da História da Matemática que podem ser destacados como resultados da utilização de processos de modelagem há muitos anos.

AS SETE PONTES DE KÖNIGSBERG

Königsberg foi uma cidade localizada na antiga Prússia, dividida em quatro regiões pelo Rio Pregel, e atualmente faz parte da Rússia, com o nome Kaliningrad. Existiam sete pontes que ligavam o Rio Pregel à Königsberg, diariamente utilizadas por habitantes da cidade, bem como por visitantes. Essas sete pontes despertaram a curiosidade de muitas pessoas, fazendo emergir o seguinte questionamento: seria possível iniciar uma caminhada em qualquer lugar dessa cidade, passando pelas sete pontes uma única vez e ainda retornar ao ponto de partida?

Este problema é aparentemente simples, mas na época em que foi proposto, sem data precisa, serviu de grande desfio, sendo solucionado apenas pelo matemático e físico Leonhard Euler, em 1736, que transformou os caminhos em linhas e suas intersecções em pontos.

As linhas e seus pontos de intersecção permitiram Euler concluir que o problema não tinha solução, pois de cada ponto em seu esquema ilustrativo parte um número ímpar de caminhos, o que implica em ter que passar por uma mesma ponte pelo menos duas vezes, por qualquer caminho que escolha. Euler, além de resolver o problema, também apresentou sua solução com rigor matemático, dando origem à Teoria dos Grafos que, para efeito de esclarecimento, tem como conceito básico um par (V, A) em que V é um conjunto arbitrário, não vazio, e A é um subconjunto de V. Os elementos de V são chamados vértices. Em uma linguagem moderna, pode-se dizer que as pontes deram origem a uma situação-problema, por meio da qual Euler, ao solucioná-la, esquematizou um modelo matemático simples, utilizando linhas e seus pontos de intersecção.

ARQUIMEDES E A COROA DO REI HIERON

Arquimedes nasceu em 287 a. C., na cidade de Siracusa, Sicília, e é considerado um dos principais cientistas da Antiguidade Clássica. Atuou, além de inventor, nas seguintes áreas: matemática, física, engenharia e astronomia.

Um dia o Rei Hieron encomendou uma coroa de ouro a um ourives (vendedor de ouro e de prata), a qual seria entregue em

um templo, como oferta para deuses. Feito o serviço, ourives entregou a coroa ao Rei. No entanto, surgiu um boato de que essa coroa não tinha sido feita somente com ouro, deixando Hieron desconfiado da honestidade do trabalho de ourives. A suspeita do Rei era de que, na confecção do objeto, tivesse usado ouro e prata.

Diante da situação, Hieron pediu a seu amigo Arquimedes que procurasse uma solução para o problema, o qual propôs resolvê-lo fazendo uma análise do metal, mas isso não foi possível, pois destruiria a coroa, e o boato de que ourives havia misturado ouro e prata poderia ser falso.

Em busca de uma solução, Arquimedes, em um de seus banhos, questionou a sensação de estar mais leve dentro da água e observou que o volume de água deslocado era igual ao volume de seu corpo submerso, levando-o a pensar como poderia resolver o problema. Para isso, produziu dois objetos, um de ouro e outro de prata, cada um com a mesma quantidade de massa que a coroa. Ao mergulhar esses objetos, um por vez, em um recipiente com água, Arquimedes observou que o objeto produzido com prata fez deslocar mais água que o produzido com ouro, e que a diferença entre as quantidades deslocadas de água coincidiu com a diferença entre os volumes dos objetos.

A mesma experiência foi feita com a coroa, a qual elevou o nível da água mais do que o ouro e menos do que a prata. Contudo, Arquimedes concluiu que a coroa do Rei não foi confeccionada apenas com ouro, e que suas experiências o permitiram chegar ao que hoje se conhece como Teorema de Arquimedes (Princípio de Arquimedes), que se baseia no empuxo, força vertical, de baixo para cima, exercida por um fluido sobre um corpo.

Esse teorema diz que um corpo totalmente ou parcialmente imerso em um fluido em equilíbrio recebe uma força vertical orientada para cima, denominada empuxo, de intensidade igual, mas de sentido contrário ao peso da porção deslocada de fluido e aplicada no ponto em que está localizado o centro de gravidade desta porção de fluido. Esse enunciado deixa implícito um modelo matemático, que relaciona empuxo e peso de fluido deslocado.

MODELOS GEOCÊNTRICO E HELIOCÊNTRICO

Em relação aos modelos planetários, podemos destacar dois grandes nomes: Ptolomeu que nasceu em 90 depois de Cristo (d. C.), em Alexandria, Egito, e é reconhecido como um cientista que desenvolveu trabalhos nas seguintes áreas: Matemática, Astrologia, Astronomia, Geografia, Cartografia, Óptica e Teoria Musical, e Copérnico que nasceu em 1473 d. C., em Torún, Prússia Real, antiga província, situada no atual território da Polônia, e desenvolveu muitos trabalhos como jurista, astrônomo e médico, além de ter sido cônego da igreja católica, administrador e governador.

O modelo Geocêntrico do Sistema Planetário é resultado de trabalho de muitos estudiosos, por exemplo de Aristóteles, sendo sistematizado por Ptolomeu no século II, em sua obra “Almagesto”. Esse modelo dominou a astronomia durante catorze séculos e

serviu, na época, como representação aproximada da realidade, até ser contestado pela Teoria Heliocêntrica, apresentada por Nicolau Copérnico e seus sucessores.

Uma das hipóteses para a criação da Teoria Geocêntrica, era de que a Terra estaria fixa no centro do universo, entendido como sendo um grande círculo, no qual cada astro ficaria em movimento com velocidade própria, por intermédio de uma combinação de círculos. Para estabelecer a posição dos astros no modelo Geocêntrico, Ptolomeu e seu predecessores, a partir das observações, fizeram muitos cálculos trigonométricos, com a Lua, Mercúrio, Vênus, Sol, Marte, Júpiter e Saturno girando ao redor da terra.

Embora refutado o modelo Geocêntrico de Ptolomeu, as posições dos astros nele estabelecidas, por meio de ferramentas matemáticas, serviram como boa aproximação para a posição dos planetas, razão pela qual foi bem-sucedido durante tantos séculos. É importante ressaltar que, caso Galileo Galilei não tivesse fabricado instrumentos de observação astronômicos (telescópios) a grandes distâncias, talvez o Modelo Geocêntrico ainda continuasse predominando.

A Teoria Heliocêntrica, válida até hoje, tem como base a hipótese de que o Sol está fixo no centro do sistema solar e os planetas giram em sua volta, inclusive a lua, que gira em torno da Terra e, portanto, em torno do Sol. Aproximadamente, em 260 antes de Cristo, a ideia, fundamentada em recursos matemáticos, de que a Terra orbita o Sol, já havia sido sugerida pelo astrônomo grego Aristarco, mas sem aceitação, e somente 18 séculos depois a hipótese heliocêntrica foi retomada, reavaliada e desenvolvida por Copérnico e seus sucessores. Uma das características mais importantes da teoria de Copérnico é de que a Terra é apenas um dos planetas que giram em torno do Sol, e com base nos cálculos das distâncias relativas desses planetas, bem como da Lua, ao Sol, foram invertidas as posições ocupadas pela Terra e pelo Sol no Modelo Geocêntrico, mostrando que há similaridade entre esses modelos.

Um dos sucessores de Copérnico que contribuíam significativamente no campo da pesquisa e com resultados que produziram impactos relevantes na ciência, _e Johannes Kepler, que nasceu em 27 de dezembro de 1571, em Weil der Stadt, Württemberg, atual Alemanha, o qual atuou como astrônomo e matemático. As ideias de Kepler convergiram desde o início de suas pesquisas em defesa ao modelo Heliocêntrico proposto por Copérnico, e dando continuidade ao que se tinha comprovado em relação a esse modelo, dentre outros, suas observações o levaram a convencer-se de que existe uma força capaz de manter os planetas em órbita ao redor do Sol, o que procurou provar em alguns de seus trabalhos. Frequentemente observando os movimentos do planeta Marte,em 1609 Kepler publicou uma de suas obras intitulada “Nova astronomia”, na qual, além de outros, fez a descrição da variação dos movimentos desse planeta, e somando-se ao que Ptolomeu, Tycho Brahe e Copérnico haviam escrito sobre os planetas, chegou-se à conclusão de que os movimentos dos astros celestiais são elípticos, e não circulares como muitos pensavam. Ressalta-se que,

conforme Tossato e Mariconda (2010), Brahe, assim como Ptolomeu, não acreditava na hipótese heliocêntrica, mesmo assim seus trabalhos foram importantes para Kepler concluir sobre os movimentos dos planetas.

MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Os registros que se tem sobre as tentativas do homem de modelar os eventos que ocorrem na natureza dão visibilidade de que os processos de modelagem são utilizados desde o início da história da humanidade, mas conforme aponta Biembengut (2009), em especial na década de 1960, com o movimento denominado "utilitarista", no qual foram defendidas aplicações práticas dos conceitos do campo da Matemática, tanto na ciência quanto no meio social, é que profissionais, pesquisadores e professores de vários países, deram início a movimentos que valorizaram a construção de modelos matemáticos com finalidades voltadas para o ensino e aprendizagem da Matemática.

A autora salienta ainda que na década de 1960 houve muitos movimentos com temas conduzidos pela valorização e aplicação de ferramentas Matemáticas para solucionar problemas oriundos de situações reais. Da lista de movimentos, destaca-se "Lausanne Symposium", que ocorreu na Suíça, em 1968, cujo foco central foi debater sobre como ensinar Matemática de forma útil, priorizando a realidade do estudante a partir de questões contextualizadas e intermediadas pela modelagem. Biembengut (2009) também aponta que os movimentos pelas mudanças, em particular da prática docente, no cenário internacional, influenciaram, quase que ao mesmo tempo, professores de Matemática brasileiros a adotar a modelagem como recurso para o ensino e aprendizagem de Matemática.

Nas últimas décadas a modelagem matemática vem ganhando posição de relevância no Brasil, sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores no campo da Educação Matemática.

Segundo Biembengut (2009), no Brasil a modelagem matemática surgiu por volta da década de 1970, como proposta para a prática pedagógica, e seu fortalecimento no cenário brasileiro se deu devido a vários grupos de estudiosos e pesquisadores.

Conforme Biembengut (2007, 2009), alguns precursores podem ser citados como atuantes principais no processo de consolidação da modelagem no ensino de Matemática no Brasil, a saber: Ubiratan D'Ambrósio e Rodney Carlos Bassanezi.

Segundo Biembengut (2009), os primeiros contatos de D'Ambrósio com a modelagem aconteceram na década de 1960, época em que atuava como professor e pesquisador nos Estados Unidos na Brown University, localizada em Providence, na University, em Kingston como também na State University of New York, em Buffalo - New York, retornando ao Brasil em 1972, quando foi para a Unicamp. Rodney Carlos Bassanezi (1966), professor e pesquisador de renome, atuando na Unicamp, também adotou a prática da modelagem matemática em sala de aula, nos Cursos de Graduação, de Pós-graduação e de formação continuada,

contribuindo significativamente na disseminação da modelagem por todo o Brasil.

Biembengut (2009) relata que na década de 1980 Bassanezi (2004) coordenou um curso, com duração de uma semana, de Cálculo Diferencial e Integral, para 30 professores de várias Instituições de Educação Superior da região sul do Brasil, promovido pelo Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Unicamp (IMECC), o qual não possuía um método de ensino prefixado e também não se tinha a intenção de trabalhar seguindo o método tradicional.

Para o desenvolvimento das aulas, além de promover outros encaminhamentos, o professor Bassanezi (2004) conversou com os participantes do curso, lhes propondo que se reunissem formando grupos e que sugerissem problemas que envolvessem o Cálculo Diferencial e Integral como ferramenta para resolvê-los, mas a maioria das questões que foram propostas era similar às que estavam listadas no livro texto, ou seja, sem novidades.

Pode-se dizer que esses procedimentos utilizados por Bassanezi (2004) constituem alguns passos da inovação de sua prática docente, a partir dos quais os professores e/ou alunos foram instigados a pensar em algo diferente, que convergisse, preferencialmente, para a contextualização, o que também é possível com o auxílio da modelagem.

Conforme Biembengut (2009), em 1982 foi oferecido o primeiro curso de Pós-Graduação em modelagem matemática na Universidade Estadual de Guarapuava-PR, quando foram convidados professores da Unicamp para ministrá-lo. Esse curso ficou sob a coordenação do professor Bassanezi (2004) , o qual sugeriu uma alteração no método tradicional que configurava o programa da pós graduação, propondo que os participantes fizessem uma visita às empresas da cidade e, a partir da realidade local, levantassem problemas de interesse para serem investigados.

Nesse processo, questões sobre chimarrão, abelhas, fabricação de papel, dentre outras, foram listadas e serviram de suporte para o desenvolvimento das atividades de forma diferenciada, impulsionando as ações sobre modelagem. Bassanezi (2004) potencializou a realização de vários outros cursos na área da modelagem em muitas instituições de ensino brasileiras.

Segundo Biembengut (2009), Bassanezi (2004) não atuaram na educação básica com suas experiências em modelagem matemática, mas sempre que faziam divulgação de seus trabalhos em eventos, a modelagem era expressa em um contexto geral, indicando os resultados positivos e orientando professores da educação básica a fazer adaptações nos modelos por eles propostos, no sentido de que pudessem trabalhá-los com seus alunos. Em relação aos precursores da modelagem matemática, afirma a autora:

Não há como subestimar o mérito e a validade das propostas dos precursores. Importa, antes de tudo, reconhecer as contribuições positivas oriundas pelos precursores da modelagem na educação; daquele pequeno grupo de professores que teve a iniciativa em realizar propostas de ensino de matemática por outros vieses e, por consequência, se motivou a contar sobre

esta realização para outro professor, e para tantos outros (BIEMBENGUT, 2009, p. 13).

De fato, esses precursores da modelagem instituíram novas possibilidades no campo da Matemática, com incidência, também, em outras áreas do conhecimento, promovendo mudanças e estimulando inovação.

CONTRIBUIÇÕES DA MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Conforme relatam alguns autores, o uso da modelagem matemática como recurso para o ensino da Matem ática, tanto em sala de aula quanto em ambientes extraclasse, tem, de certa forma, revelado desafios, às vezes mais para alguns, mas também apontado grandes contribuições aos praticantes dessa nova tendência.

No contexto pedagógico, os desafios do professor são basicamente decorrentes de um programa linear de conteúdos preestabelecido pela instituição de ensino e de ter que romper com alguns de seus costumes em sua prática de trabalho tradicional, mas com as atividades de modelagem pode ganhar novas aptidões profissionais no campo da Matemática.

Por outro lado, com o rompimento do método tradicional de ensino, os alunos são desafiados porque são levados a enfrentar abordagens diversificadas e distintas das habituais, mas também se beneficiam, pois passam a aprender a partir de um processo dinâmico e investigativo, por meio de conteúdos matemáticos vinculados a situações práticas.

De acordo com o que revelam alguns pesquisadores, a modelagem matemática no ensino apresenta aspectos que culminam em resultados satisfatórios no exercício profissional docente, tornando crescente a sua utilização em ambientes pedagógicos. É importante ressaltar também que a modelagem, no processo de construção do conhecimento, favorece substancialmente as ações de cooperação e de interação entre alunos e professor, bem como entre escola e sociedade, em consonância com a afirmação:

Em sala de aula a modelagem matemática pode ser vista como uma atividade essencialmente cooperativa, na qual a cooperação e a interação entre os alunos e entre professor e aluno têm um papel importante na construção do conhecimento. Por outro lado, a relação coma sociedade também pode ser fortemente estimulada, uma vez que o problema investigado pelo aluno tem nela a sua origem (PINHEIRO, 2005, p. 71).

Pinheiro (2005) enfatiza a modelagem como uma abordagem que vai ao encontro das novas tendências no campo da Matemática, particularmente apontando que o objeto de estudo surge de uma situação real.

Segundo Blum (1989), embora a modelagem ofereça desafios a seus usuários, é fundamental pensar nas contribuições que essa atividade propicia ao conhecimento e que, na verdade, se sobrepõem aos obstáculos.

Quanto à implantação da modelagem como recurso pedagógico, esse autor apresenta alguns argumentos favoráveis em relação ao aluno, ao ensino e ao professor.

Conforme Blum (1989), o contato do aluno

com questões pautadas em sua realidade, por intermédio da modelagem, desperta-lhe interesse e motivação para aprender Matemática, bem como desenvolve suas habilidades para a pesquisa e levantamento de hipóteses de acordo com suas necessidades.

Quanto ao ensino, a atividade de modelagem torna-se uma possibilidade para a reorganização do currículo matemático tradicional, pela inserção de estudos temáticos com foco na articulação da Matemática com outras ciências, estimulando uma nova compreensão da realidade.

De acordo com o entendimento de Blum (1989), o professor pode evoluir intelectualmente, pois as atividades sobre modelagem permitem uma relação de troca de experiências com os alunos, bem como com o meio social, ressaltando ainda que o docente fica na condição de orientador e de pesquisador nesse processo.

Bassanezi (2004) aponta alguns argumentos que configuram contribuições para o ensino da Matemática por meio da modelagem, a saber: Argumento formativo, Argumento de competência crítica, Argumento de utilidade, Argumento intrínseco, Argumento de aprendizagem, Argumento de alternativa epistemológica.

De acordo com o autor, o argumento formativo se caracteriza basicamente por enfatizar as aplicações matemáticas por meio da modelagem matemática, bem como a resolução de problemas como técnica para fortalecer a capacidade e atitudes dos alunos, possibilitando que se desenvolvam como sujeitos capazes de explorar, de criar e de ter habilidades para solucionar problemas, ao passo que o argumento de competência crítica tem como foco preparar os alunos para situações reais da vida, enquanto atuantes no meio social e com capacidade para formar suas próprias opiniões, reconhecendo e compreendendo aplicações que envolvem conceitos matemáticos.

O argumento de utilidade dá ênfase ao fato de que o conhecimento matemático pode deixar o aluno preparado para fazer uso da Matemática como ferramenta para solucionar problemas em diferentes situações e áreas do conhecimento, enquanto que o argumento intrínseco considera que a inclusão da modelagem, a resolução de problemas e suas aplicações proporcionam aos alunos grandes possibilidades para o entendimento e interpretação da Matemática nos mais variados aspectos.

O argumento de aprendizagem tem por finalidade sustentar que as aplicações por meio da modelagem propiciam ao aluno melhores condições para entender e valorizar a Matemática e a sua linguagem, e também para compreender os conceitos e resultados matemáticos.

No que concerne ao argumento de alternativa epistemológica, pode-se dizer, conforme Bassanezi (2004), que a modelagem se adaptá-las questões referentes ao programa de pesquisa em história e filosofia da matemática (Programa Etnomatemática), com implicações no contexto pedagógico, que, em síntese, tem por finalidade central dar sentido às maneiras de saber e de fazer das mais variadas culturas, bem como identificar de que forma os grupos como as comunidades, as famílias, as tribos, dentre outros, realizam

suas atividades no campo da matemática.

A modelagem é uma possibilidade de caráter relevante nas ações inerentes aos processos que norteiam a prática docente e pode ser utilizada como forma de ultrapassar as dificuldades que se manifestam frequentemente no campo da Matemática, particularmente quando se trata da sala de aula, em que o ensino de conceitos matemáticos muitas vezes não é tarefa fácil, pois, dependendo do caso, as concepções que se pretende construir são muito abstratos e se tornam ainda mais sem sentido quando desvinculadas das situações concretas. Uma das contribuições da modelagem no ensino da matemática é revelada na afirmação:

A modelagem no ensino é apenas uma estratégia de aprendizagem, onde o mais importante não é chegar imediatamente a um modelo bem-sucedido, mas caminhar seguindo etapas onde o conteúdo matemático vai sendo sistematizado e aplicado. Com a modelagem o processo de ensino-aprendizagem não mais se dá no sentido único do professor para o aluno, mas como resultado da interação do aluno com seu ambiente natural (BASSANEZI, 2004, p. 38).

Nesse contexto, Bassanezi (2004) reforça que a modelagem pode servir como recurso didático para instituir uma aprendizagem de forma significativa, pautada não apenas na figura do professor, mas também no ambiente em que o aluno está inserido.

É importante ressaltar que, de acordo com o pesquisador, as discussões que emergem a partir do tema escolhido para desenvolver a modelagem propiciam a preparação do aluno como sujeito participativo na sociedade na qual está inserido.

Conforme Kaiser e Sriraman (2006), as atividades sobre modelagem matemática estimulam princípios pautados em processos de investigação, de experimentação e de questionamentos construtivos a respeito da Matemática enquanto ferramenta para solucionar problemas.

Diante de uma situação-problema, investigar e questionar constituem ações fundamentais, pois possibilitam saber se, a partir do objeto focado para estudo, é possível formular ou não modelos matemáticos, de acordo com as finalidades preestabelecidas.

A investigação como estratégia para o ensino de conteúdos matemáticos, por meio da modelagem, também pode proporcionar ao aluno um melhor entendimento sobre o papel da Matemática, particularmente dos modelos matemáticos, relativos aos aspectos sociais e culturais.

Conforme Bueno (2011), a prática com modelagem matemática, dentre outros, suscita momentos de reflexão e de aprendizagem, valorizando vários aspectos de caráter educativo, e acrescenta:

1) Ao trabalhar modelagem matemática, é importante valorizar suas razões filosóficas e sua evolução como ciência. 2) Considerar a realidade, na qual educador e estudantes estão inseridos, é relevante em atividades de modelagem. 3) Existem maneiras diferentes de conceber e de fazer modelagem matemática. Contudo, _ e importante trabalhar modelagem sem considerá-la um receituário "pronto e acabado" (BUENO, 2011, p. 97).

Nota-se que a autora lista pontos positivos e fundamentais que norteiam

o processo de desenvolvimento de atividades que envolvem a modelagem matemática, enfatizando a importância dessa prática, sem considerá-la engessada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, procede do interesse de encontrar na modelagem matemática subsídios para fins educacionais, em particular para o ensino de conceitos do campo da Matemática articulados a situações reais, despertou a busca por leitura pautada na literatura que trata dessa temática.

As aplicações da modelagem, além de outros, apontam para a valorização de conceitos matemáticos quando utilizados como recurso para dar explicações a questões que têm impacto no cotidiano das pessoas, e também podem ser _uteis para despertar no estudante o interesse pela Matemática, para solucionar problemas que possuem aspectos práticos.

Porém, essa forma de tratamento à Matemática, aponta traços e desdobramentos que implicam em mudanças na postura do profissional em relação a um modelo clássico de resolver questões, em particular em sua forma de apresentar atividades para fins educacionais, pois as questões a serem tratadas geralmente remetem o profissional ao planejamento e à pesquisa, o que pode não ocorrer a curto prazo, conforme Bassanezi (2004) e Biembengut e Hein (2007).

Portanto, uma nova estratégia metodológica precisa ser adotada por quem pretende implementar a modelagem matemática como mediado nos processos de resolução de problemas.

Outro fato relevante no desenvolvimento de atividades mediadas pela modelagem, é que as ferramentas matemáticas que precisam ser utilizadas ao longo do processo, não têm uma ordem linear para efeito de aplicações, variando substancialmente em relação às mais diversas situações.

Desse modo, a utilização da modelagem pode reportar o modelador a situações inesperadas e que, para a continuação do desenvolvimento do processo, dependendo do caso, uma pausa talvez seja necessária, para a pesquisa e a conceituação sobre algum recurso matemático a ser utilizado na atividade em curso, mediada pela modelagem matemática.



KÁTIA KATSUE NISHIO

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (1987), Especialista em Audiocomunicação pela PUC-SP (1987), Professora de Ensino Fundamental 1, na EMEF Tenente José Maria Pinto Duarte..Licenciatura em Matemática – Unijales (2015)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jonei Cerqueira, SANTOS, Marluce Alves dos. Modelagem Matemática, perspectivas e discussões. Encontro Nacional de Educação Matemática,. Belo Horizonte. Anais. Recife: SBEM, 2007.

BASSANEZI, Rodney Carlos. Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

BIEMBENGUT, Maria Salett, HEIN, Nelson. Modelagem Matemática no Ensino . Ed. São Paulo: Contexto, 2007

30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira: das Propostas primeiras às propostas atuais. Alexandria. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, V. 2, 2009.

BLUM, Werner. Applications and Modelling in Mathematics teaching - a review of arguments and instructional aspects. Lecture given at the Fourth Interaction Conference on the Teaching Mathematical Modelling and Applications. Chichester: Roskilde University, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2006.

BUENO, Vilma Cândida. Concepções de modelagem matemática e subsídios para a educação matemática: quatro maneiras de compreendê-la no cenário

brasileiro. Dissertação - Universidade Federal de Ouro Preto - MG, 2011.

BURAK, Dionísio. Modelagem Matemática: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem. Campinas-SP, Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 1992.

KAISER, Gabriele, SRIRAMAN, Bharath. A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. V.38, Nº 3. 2006.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. Educação crítico-reflexiva para um ensino médio científico-tecnológico: a contribuição do enfoque CTS para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático. Florianópolis, Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, 306 f., 2005.

ROSA, Milton, Reis; FREDERICO da Silva; OREY, Daniel Clark. A modelagem matemática crítica nos cursos de formação de professores de matemática. Acta Scientiae, V. 14, Nº 2, 2012.

SILVEIRA, Alexis; FERREIRA, Gessé Pereira; SILVA, Leonardo Andrade. A evolução da modelagem matemática ao longo da história, o surgimento da modelagem no Brasil e suas contribuições enquanto estratégia de ensino de matemática. Actas del VII CIBEM ISSN, V. 2301, Nº 0797, 2013.



O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM A NOS ENSINAR

RESUMO: Este trabalho tem como finalidade resgatar os primeiros momentos da trajetória da educação infantil no Brasil, refletir sobre a evolução do conceito de criança e infância. Também tem por procura etapas da escolarização no Brasil demonstrando que a educação infantil se modificou muito ao longo dos anos e que hoje tem muito que oferecer em busca da construção de uma educação de qualidade em todas as etapas da educação básica, pois trabalha com estratégias que favorecem a aprendizagem ativa da criança de forma a valorizar a construção coletiva do conhecimento, tendo como ponto de partida a criança as suas necessidades e especificidades, demonstrando como as outras fases da educação básica podem se inspirar nas praticas da educação infantil para oferecer uma educação de melhor qualidade e mais significativas para alunos de qualquer idade e demonstrar algumas práticas da educação infantil que se diferenciam das outras fases de escolarização.

Palavras-chave: Criança; Práticas; Educação; Aprendizagem.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação infantil vem se modificando ao longo do tempo, saiu de uma visão assistencialista na qual o foco era o atendimento assistencial das crianças de 0 a 4 anos nas creches, e a pré-escola que era tida como uma fase preparatória para o ensino fundamental chegando hoje a uma concepção de educação totalmente diferente passando a fazer parte da educação formal predominante nas escolas do Brasil.

Nos centros educacionais e escolas de educação infantil hoje existe um trabalho diferente que coloca a criança como o ator principal do processo educacional, modificando a lógica da educação transformando o professor em um facilitador que procura oferecer diferentes experiências para as crianças de modo que por meio da exploração do ambiente e do objeto do conhecimento respeitando as múltiplas linguagens da infância, suas especificidades e sua voz.

Por este motivo este trabalho se ocupa em demonstrar as diferentes abordagens utilizadas na educação infantil de modo que essa importante etapa da educação seja valorizada e possa servir de instrumento de aprendizagem para que professores de outras etapas da educação possam se inspirar e desenvolver um trabalho que coloque o aluno no centro do debate educacional procurando enxergá-lo como um cidadão de direitos que precisa ser ouvido e respeitado dentro e fora da escola.

Para isso, serão utilizadas as contribuições de diversos autores como Anna Bondioli, Susanna Mantovani, Gilda Rizzo, Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn entre outros.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil Império é criada uma instituição para atender as crianças órfãs, com o objetivo de resolver o problema das mães solteiras foi criado um instrumento denominado “A Roda”, uma portinhola na qual eram colocadas as crianças que eram abandonadas pelas filhas das famílias da corte, essas crianças eram entregues as irmãs de caridade com o objetivo de desvencilhar o pai da responsabilidade da paternidade e livrar as donzelas da corte da vergonha de gerar um filho fora do casamento, a criança não era vista como um ser humano, mas sim como um fardo a ser descartado, essas instituições não eram estabelecidas pelo estado, mas sim por iniciativas filantrópicas financiadas pelas famílias ricas, porém tal prática era aceitável pelo estado e pela igreja. De acordo com RIZZO (2006 p.38)

“tudo muito confortável e defendido por políticos, que na verdade, sempre expressam os anseios da sociedade que representam, e assim perpetuam a aceitação de uma paternidade irresponsável”

Durante o século XX, movimentos de professores e médicos começaram a aceitar que a criança era um individuo com

necessidades e sentimentos, entre eles a doutora Maria Montessori que criou a escola do silêncio, na qual dava ênfase à disciplina e a e a introspecção, com uma preocupação centrada nas atividades e nos materiais específicos e da adequação do mobiliário, coisa que até então não era pensada, porém ainda deixava a criança em segundo plano.

No Brasil a criança pobre continuava tutelada pelo estado, tendo sua educação vista como secundária suficiente para atender o seu "nível", esta visão era aceita e reproduzida pela igreja e pelo Estado. Segundo RIZZO (2006 p. 39), "a situação se manteve até a década de 1890, com tendências a se manter mais tempo". Na segunda metade do século XX, a educação de crianças sofrem grandes modificações, graças as pesquisas de estudiosos como Vigotsky, Piaget, Howard Gardner, nesse período as propostas educacionais começam a se transformas baseadas nas diferentes linhas de pensamento, a epistemologia genética, o sócio construtivismo, a teoria das múltiplas inteligências passam a criar uma nova imagem da criança que passa a ser vista como um ser humano em construção que necessita de educação para atingir o seu potencial.

"No Brasil durante a década de XX um grupo de intelectuais e artistas começam o movimento Escola Nova, deste movimento nasce o manifesto sob o titulo "A Reconstrução da Educacional do Brasil", chamado de 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", sendo Fernando de Azevedo o seu relator.

Durante as décadas de 60 e 70 se verificou uma maior preocupação da opinião pública sobre a educação da infância, ainda com um viés de assistencialismo, começa a se delinear algumas intervenções relativas a infância com a finalidade de custódia, educação, socialização, preparação pré-escolar, prevenção sanitária, entre outras, entre as décadas de 70/80, se inicia a fase de regulamentação, em 1975 o Ministério da Cultura institui a Coordenação de Educação Pré- escolar, em 1977 é criado o projeto Casulo, com a finalidade de atender as crianças de 0 a 6 anos para que as mães pudessem ingressar no mercado de trabalho.

Mesmo assim a educação infantil durante muito tempo a educação infantil ainda não era pensada de modo a entender as necessidades educacionais das crianças pequenas, bastando suprir as suas necessidades pontuais como alimentação e higiene deixando de lado todo o aspecto educacional. Segundo GODOI (2015 p.19)

"o atendimento em creches acontecia de forma fragmentada, promovido por diversos órgãos que não estabeleciam um dialogo entre si. Inexistia um planejamento que se dedicasse ao delineamento em âmbito nacional, de questões relacionadas aos cuidados e educação de crianças de 0 a 6 anos"

Já na década de 1980 se intensificaram os debates sobre a importância da educação de crianças de 0 a 3 anos, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que coloca educação como direito de todos e dever do estado e da família, o Ministério da Educação (MEC) começa a desenvolver uma serie de ações visando a criação de uma Política Nacional Educação Infantil, que se consolidou em 1994, orientando a educação das crianças de 0 a

6 anos. Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9.394/96, reafirma o texto constitucional ao definir a educação infantil como:

"A primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade."

Com o surgimento da nova legislação a criança passa a ser vista como um cidadão de direitos que deve ter as suas necessidades educacionais atendidas pelo estado, essa responsabilidade hoje cabe aos municípios que devem ter dentro de suas atribuições constitucionais o atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos, de forma a suprir as suas necessidades emocionais, cognitivas e sociais atendidas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM TODAS AS ETAPAS DA ESCOLARIZAÇÃO A SOCIALIZAÇÃO

Os Centros de Educação Infantil e a Escola de Educação Infantil são os primeiros ambientes sociais, fora do ambiente familiar, em que a criança é inserida, por este motivo existe toda uma preocupação no acolhimento da criança neste espaço deste o primeiro momento, segundo MUSATTI (1995 p.189) "a qualidade de vida nesses primeiros anos de vida e as experiências que a criança faz nesse período deixam uma marca permanente na estruturação dos seus processos cognitivos e afetivos."

A preocupação com o acolhimento dessa criança na instituição educacional que atende a crianças pequenas é de todos, todos os profissionais que trabalham na escola se esforçam para tornar essa transição entre o ambiente familiar e a escola a mais tranquila possível para que a criança consiga ter condições de interagir com os adultos e com as outras crianças de forma prazerosa e agradável.

Essa interação é sempre estimulada pelo professor de forma que a própria ação da criança ao se socializar com os adultos e as outras crianças é uma ferramenta de aprendizagem de conceitos importantes que ela levará por toda a sua vida, conceitos como respeito ao próximo, amizade, empatia, solidariedade e cidadania, são construídos por meio dessas interações que muitas vezes são suprimidas nas outras etapas da educação.

Outro fator importante e valorizado na educação infantil é o encontro que acontece entre as crianças, na escola de educação infantil elas têm a oportunidade de conviver com crianças da mesma idade ou com idades ligeiramente diferentes, ela está entre iguais, nesse espaço todos estão aprendendo, e a descoberta de um auxilia a descoberta do outro, a dificuldade de um é a mesma dificuldade do outro, isso cria uma sensação de pertencimento que transforma a escola em um espaço de convivência e interação que não acontece

em outros momentos da vida da criança.

Durante essas interações as crianças desenvolvem a fala, o vocabulário, tem atitudes de empatia ajudando, consolando, abraçando o amigo, cria um elo afetivo entre elas que as ajudam a enfrentar os problemas no futuro. Nessas interações também surgem conflitos, que com a mediação do professor a criança consegue refletir sobre os efeitos de suas ações e que tipos de consequência podem surgir em função delas esse aprendizado é muito importante para o desenvolvimento psicológico da criança.

Em outras etapas da educação muitas vezes a troca entre os alunos é rechaçada de forma que os alunos têm pouco tempo para interagir e quando essa interação acontece muitas vezes ela é dificultada, para modificar esse panorama, o professor poderia modificar a sua prática favorecendo mais momentos de debate e discussão de temas em grupo, rodas de conversa e debates, trazendo temas como bulling, racismo, preconceito, família, valores, gostos dos alunos, etc.

A LUDICIDADE

A criança tem uma forma particular de ver o mundo, ela interage com ele de uma maneira própria e tem no lúdico uma linguagem privilegiada para transitar entre o mundo real e o imaginário, as atividades lúdicas trazem inúmeras oportunidades de aprendizagem que perpassam as diferentes áreas do conhecimento em uma mesma atividade desenvolvendo a criança em diferentes aspectos cognitivos, emocionais e físicos.

A brincadeira é o carro chefe na educação infantil, ao brincar a criança constrói o seu conhecimento de forma ativa, se utilizando da experimentação ela cria hipóteses, soluciona problemas, desenvolve o pensamento complexo realizando a atividade mais natural que a criança exerce. De acordo com BONDIOLLI citando GARVEY (1998 p. 219),

"as crianças pequenas estão sempre procurando descobrir o que as coisas são, como funcionam e o que se pode fazer com elas... diante de um objeto não familiar, tende a estabelecer uma cadeia que, passando da exploração à familiarização, chega a compreensão; uma sequência muitas vezes repetida que leva a uma visão mais madura das características (forma, estrutura, dimensão) do mundo físico.

O faz de conta na brincadeira oportuniza momentos de recriação das experiências que as crianças vivenciam no seu dia a dia, ao mimetizar o adulto a criança pode cozinhar dirigir, trabalhar fora, pegar o ônibus, cuidar do bebe etc. atividades que no futuro farão parte do seu cotidiano. Nessas atividades ela internaliza conceitos importantes de socialização, empatia, respeito ao próximo etc. De acordo com COELHO e PEDROSA (2000 p.51).

"A brincadeira de faz de conta se constitui num exemplo de atividade na qual a criança poderia ser vista como se estivesse num mundo só seu, num mundo de fantasia. Mas estudada em detalhes, elas tem revelado como as crianças estão engajadas umas com as outras, construindo e compartilhando significados."

Ao longo do ensino fundamental, cada vez menos os alunos tem oportunidades de brincar de maneira livre, às vezes um jogo

de bola na aula de educação física ou curtos momentos de recreação nos intervalos, mas em sala de aula continua a forma adultocêntrica em que o professor é o ator principal e o aluno o espectador passivo, mas a criança continua tendo a necessidade de brincar, essa prática da educação infantil pode ser adaptada de forma que mesmo em outras fases da escolarização se possa oportunizar momentos de exploração e brincadeira na qual a própria criança possa construir sua brincadeira sendo guiada pelas orientações do professor para que o objetivo pedagógico seja alcançado.

O JOGO

O jogo também é uma importante estratégia pedagógica que a criança tem na escola de educação infantil, podendo ser de varias formas, em espaços externos ou internos, em grupo ou sozinha a criança tem no jogo muitas possibilidades de aprendizagem desde regras explicitas ou criadas por elas mesmas durante a experimentação, conceitos matemáticos como dentro/fora, em cima/em baixo, forte/fraco, alto/baixo, direita/esquerda, números naturais, seriação, sequências lógicas entre outros, a utilização dos jogos enriquece as experiências e faz com que a criança desenvolva diversos aspectos perpassando a coordenação motora, percepção espacial, raciocínio lógico, e socialização. Conforme BONDIOLLI (1996 p. 221):

"aspectos cognitivos e afetivos estão estritamente entrelaçados no jogo, embora as pesquisas a esse propósito tenham privilegiado ora um aspecto ora outro. Isso significa que o exercício da inteligência, a descoberta das propriedades dos objetos, a criação das primeiras e embrionárias formas lógicas são favorecidos se o jogo acontece em um clima de tranqüilidade, que permita a criança tentar e experimentar e proceder através de tentativas e erros sem medo de errar ou de ser punida em conseqüência de suas ações"

A utilização de jogos em todas as etapas da escolarização tem a capacidade de trazer inúmeros benefícios, desde ajudar o aluno a desenvolver o raciocínio lógico até a associação com as próprias regras vigentes na sociedade, todos os alunos podem participar desde a construção do jogo, suas regras e seus participantes, o professor toma a posição de orientador do processo ajudando nessa estruturação do jogo de maneira que se busque que o objetivo pedagógico seja alcançado e que o aluno possa participar ativamente na construção e desenvolvimento da atividade.

A MUSICALIZAÇÃO

A musicalização também é uma ferramenta muito importante na educação infantil, a música serve a pedagogia de diferentes formas, em uma primeira análise é apenas uma atividade prazerosa para a criança, pois ela se diverte e interage com os colegas, mas ao fazer uma observação mais cuidadosa pode-se perceber que a musica ajuda a criança a desenvolver a oralidade, a construção de seu vocabulário, também ao se utilizar a musica em momentos de atividades físicas podem-se criar situações

em que sem perceber as crianças poderão realizar movimentos diferentes daqueles que costuma rotineiramente, ao imitar um animal, o vento, o rio, ao bater palmas pra cima, pra baixo, devagar, rápido, ao girar, pular num pé só como o saci, ou seja, a musica serve de ponte para a exploração do corpo e de seus movimentos.

Também com a utilização em temas sobre preservação da natureza, história do Brasil, etc. A musica é um recurso multidisciplinar que traz muitos benefícios para a sala de aula tornando o momento da aula mais alegre e ajudando a favorecer a participação do aluno de forma que ele seja um ator ativo no processo de aprendizagem da musicalização.

A música é uma linguagem universal, ela pode se modificar ao longo do tempo desenvolvendo novos ritmos e maneiras diferentes de se fazer a musica, mas em qualquer idade uma das coisas que une as pessoas é a musica, muitas vezes ela é um dos fatores que consideramos para fazer amizade com alguém por exemplo, ela também pode ser utilizada na escola com o objetivo de aproximar as pessoas e também com finalidades educacionais, favorecendo momentos de descontração a musica ainda é um importante veículo de informação e pode ser utilizada no estuda da língua portuguesa, de línguas estrangeiras, da matemática, da literatura, geografia, história e outras disciplinas.

PROJETOS PEDAGÓGICOS

Toda pratica pedagógica requer um planejamento prévio, esse planejamento deve vir carregado de intencionalidade, cabe ao professor ao desenvolver o seu trabalho fornecer ao aluno situações intencionalmente organizadas para que se alcance determinado objetivo, para isso a utilização de projetos pedagógicos é uma importante estratégia didática que proporciona ao aluno uma aprendizagem global sobre o tema estudado oferecendo diferentes enfoques sobre o problema e diferentes maneiras de interagir com o objeto do conhecimento.

Segundo BARBOSA e HORN (2008 p. 43).

"As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo continuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos."

Ao trabalhar por projetos o professor delimita os seus objetivos e com base neles desenvolve as experiências que poderá propor ao aluno de forma que este possa se valer de suas ferramentas cognitivas para realizá-las. O professor tem a atuação de um orientador que leva o aluno a estabelecer suas próprias hipóteses e desenvolver as suas habilidades.

O projeto é vivo, flexível, passível de transformação e de mudanças que no momento que diagnosticadas podem levar a novas descobertas por parte do aluno, ele trás um pensamento completo, tem inicio, meio e fim o que potencializa a aprendizagem, pois o aluno tem a oportunidade de trabalhar o mesmo tema com diferentes abordagens o que leva a criança a desenvolver diferentes maneiras de interagir

com o mesmo objeto do conhecimento.

A criança precisa de tempo para assimilar alguns conceitos mais complexos, e o projeto trás a possibilidade de reflexão a cerca da proposta, sendo assim, a criança é exposta a múltiplas linguagens que favorecem a aprendizagem de acordo com BARBOSA e HORN (2008) p.47, citando ANGUITA e LOPEZ (2004 p. 59)

"ao discorrerem sobre o trabalho com projetos anunciam: necessitamos de tempo para formular hipóteses, para pôr em duvida o que se sabe, para contrastar, para argumentar, para colocar novas perguntas, para construir relações, tempo para buscar na língua aquelas palavras que podem expressar melhor o que pensamos ou sentimos, ou as que abrem novas dimensões ao conhecimento."

O projeto se desenvolve em determinado espaço de tempo, mas esse tempo pode ser flexível e se adaptar a resposta e necessidades da criança, em uma mesma turma pode-se desenvolver diferentes projetos que se comuniquem entre - si de maneira a formar um todo coeso, podendo ser trabalhados em momentos distintos ou mesmo concomitantemente.

Desta forma cabe ao professor, por meio de reflexão e de intencionalidade planejar momentos e espaços que forneçam condições de aprendizagens, ou seja, tempos e espaços que sejam desafiadores que promovam atividades capazes de desenvolver nas crianças a sua imaginação e curiosidade de forma que elas mesmas construam as suas conexões e estabeleçam as relações necessárias para construir o conhecimento.

O trabalho com projetos é muito utilizado na educação infantil sendo abandonado nas series seguintes, muitas vezes o professor se prende a rotina estabelecida pela escola, aos livros didáticos e as praticas pedagógicas já a muito ultrapassadas. Cabe a eles fazer o resgate dos projetos para que ressignifiquem a sua prática de modo a trazer para a sala de aula momentos que valorizem mais o processo da aprendizagem do que o produto final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil foi por muito tempo negligenciada pela sociedade com um todo, desde o abandono total até a visão assistencialista aos desvalidos a criança era vista como um objeto incomodo que muitas vezes precisava ser descartada pois trazia a família uma situação desconfortável com a figura das mães solteiras e dos pais precoces.

Ao longo do tempo a concepção de criança foi se modificando, graças a estudiosos da infância com Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Piaget, Vigotsky, Wallon, entre outros, acontece a mudança de visão de que a criança era um estorvo para a sociedade, um ser que não produzia, até uma nova percepção de que a ela é um individuo de direitos que precisa ter as suas necessidades educacionais atendidas.

Daí parte a necessidade de políticas publicas que sejam capazes de atender essas necessidades desde a primeira infância e surgem as primeiras leis que procuram organizar esse atendimento de forma a satisfazer a legislação. Nesse momento a visão assistencialista da educação infantil, especialmente das crianças de 0 a 3 anos

começa a ser reestruturada gerando a criação das creches e escolas de educação infantil, nessa reestruturação as exigências de formação da equipe docente passa a ser o magistério ou graduação em pedagogia e assim novas práticas pedagógicas começam a surgir dentro da escola.

Essas novas práticas colocam a criança como o principal ator do processo educativo e buscam entender as particularidades da infância tornando os espaços e as atividades realmente significativas do ponto de vista da criança, tem na brincadeira o seu ponto central transformando o processo de aprendizagem em um momento prazeroso e completo que procura respeitar as múltiplas linguagens da infância e suas especificidades.

Essas práticas podem ser reproduzidas nas outras etapas da escolarização de forma a facilitar a transição das crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental, respeitar o tempo da criança em realizar essa transição que traz grande mudança em sua vida e que muitas vezes acaba por desmotivar e trazer grandes dificuldades de aprendizagem para essa criança.

Além de facilitar a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, as práticas da educação infantil também podem servir de instrumento facilitador da aprendizagem em diversas áreas do conhecimento tirando da educação o seu caráter bancário e repressor devolvendo para a criança o seu papel central no processo educacional.

Sendo assim este trabalho demonstra algumas práticas da educação infantil que podem ser adaptadas aos outros níveis da educação básica de forma a privilegiar a participação do aluno, oportunizar momentos de aprendizagem significativa, ajudando a criança a se tornar o ator principal no processo de aquisição do conhecimento.



KELLY CHRISTIANE DIAS MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhembi Morumbi (2016); Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2017/2018); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo no Centro de Educação Infantil Yolanda de Souza SantaLúcia.

REFERÊNCIAS

BONDIOLLI. Anna, MANTOVANI. Susanna. Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos. 9ª edição. Porto Alegre. Artmed. 1998.

OLIVEIRA. Zilda de M. Ramos. A criança e seu desenvolvimento. 1ª edição. São Paulo. Cortez. 2000

RIZZO. Gilda. Creche. Organização, currículo, montagem e funcionamento. 4ª edição. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 2006.

https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm . Acesso em 16 de outubro de 2018.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM ENFOQUE SISTÊMICO ACERCA DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

RESUMO: As principais causas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade são alterações no sistema motor, perceptivo e cognitivo, acabando por comprometer a aprendizagem da criança com nível intelectual adequado. Dentre as características mais comuns em indivíduos com desatenção, temos a falta de atenção em situações que exigem um pouco mais de meticulosidade. Já os indivíduos com hiperatividade sofrem de uma inquietação fora do normal. Na escola, por exemplo, estes indivíduos possuem grande dificuldade em se manter sentados. Além disso, indivíduos com TDAH podem apresentar, simultaneamente, comorbidades que prejudicam ainda mais os estudos. Cabe, então, ao educador, psicopedagogo, psicólogo e pais, entenderem a história do perfil da escola e família em questão, e juntarem as forças para passarem a estes alunos uma aprendizagem significativa, em uma relação em que não se busque culpados, mas que se possa achar as causas e trabalhar no intuito de suprir as consequências.

Palavras-chave: TDAH; Relação Escola; Relação Família.

INTRODUÇÃO

Trabalhar em escolas é fazer parte de um serviço dinâmico, imprevisível e por isto cheio de novidades.

Houve tempo em que crianças que não aprendiam eram consideradas anormais epostas à margem da sociedade. Esta anormalidade sempre estava relacionada a um problema orgânico. A partir da década de sessenta passou-se a dar um enfoque mais psiconeurológico para as dificuldades de aprendizagem, e a psicologia tornou-se presente nas escolas tentando entender os problemas da aprendizagem (SCOZ, 2005). O movimento da Nova Escola também veio a favorecer o sistema educacional, uma vez que entendia que era preciso ver a criança de uma forma diferente, ou seja, entendê-la em todas as fases.

Por se tratar de um corpo vivo, heterogêneo, a escola se vê em situações distintas a cada momento. Os problemas de aprendizagem são muitos e não se pode entendê-los sem se ter um enfoque multidimensional, em que se analise tanto os fatores orgânicos, como eram analisados antigamente, como também fatores psicológicos, cognitivos, sociais e pedagógicos. A triangulação escola – família – aluno deve ser bem trabalhada, pois se concebe o aluno como parte de um todo, que sofre influências de todas as partes, tanto da relação ensinante e aprendente e a postura pedagógica da escola; como a relação que o mesmo tem sobre a significação do que é o ato de aprender. Isto pode ser caracterizado segundo a relação família – aluno, como também problemas de carga hereditária, e a postura que a escola cria em torno da família de seu aluno (FERNANDEZ, 2008).

Diante toda esta ambientação estará o professor preparado para compreender e avaliar, um aluno que tenha, especificamente, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Partindo da citação de Polity (2001, p. 17) de que "todos somos (além dos fatores hereditários) 'produtos do meio' e sofremos influência da família" este artigo tem como objetivo abordar o tema TDHA relacionando-o com o ambiente escolar e família.

A APRENDIZAGEM E AS DIFICULDADES DOS ALUNOS EM AMBIENTE ESCOLAR

Estima-se que o ser humano possua em seu cérebro cerca de 100 bilhões de neurônios (KOLB & WHISHAW, 2002) de diferentes tamanhos, formatos e funções. Cada um possui uma habilidade específica: a habilidade de aprender. Os neurônios são células que se comunicam entre si por meio de transmissão elétrica e química. Estas neurotransmissões acontecem paralelamente, no entanto, a transmissão elétrica está mais responsável pelo desenvolvimento neuropsicomotor, ao passo que a transmissão química está mais relacionada ao aprendizado.

Segundo a ótica da anatomia da aprendizagem, a memória e a aprendizagem, ainda que andem juntas podem se diferenciar uma vez que a aprendizagem é a informação

nova que chega ao Sistema Nervoso Central e ali produz mudança, enquanto que a memória é uma informação conhecida que gera uma lembrança (RIESGO, 2006).

O aprendizado e a memória não estão confirmados a um único local no encéfalo. Segundo Ohlweiler (2006, p. 54) "a base da aprendizagem se localiza nas modificações estruturais e funcionais do neurônio e suas conexões". As unidades funcionais de Luria, nome dado ao esquema neuroanatômico proposto pelo neurologista russo Luria (1976, apud OHLWEILER, 2006), se divide em três: unidade funcional ou de vigília. Além das funções cognitivas de Luria (1976, apud OHLWEILER, 2006) não se pode esquecer a afetividade que localizada no sistema límbico seleciona os estímulos e a porção orbitária do lobo frontal para planificar a conduta no aspecto afetivo.

A teoria do desenvolvimento neurológico sequencial leva em conta as habilidades intelectuais de adaptação da criança. Uma vez compreendendo como ocorre a aprendizagem em nosso cérebro, é preciso distinguir os diferentes problemas que podem influenciar a não aprendizagem. Quando nos deparamos com um aluno com dificuldades de aprendizagem dentro da escola é preciso analisar ao fundo o mundo que o cerca. Segundo Scoz (2005) durante muitos anos, as dificuldades de aprendizagem estavam relacionadas a problemas orgânicos. Estudos de ordem da neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria determinavam os pacientes como normais ou anormais, e estes termos foram transferidos dos hospitais para as escolas, responsabilizando o fracasso escolar ao indivíduo que não acompanhava a aprendizagem dos colegas por este possuir uma anormalidade orgânica. É importante ressaltar que no campo da pedagogia a visão do aluno problema passou a ser diferente com o surgimento do movimento da Escola Nova, que possuía ideais político-filosóficos de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação. Este movimento obteve grande repercussão no pensamento educacional brasileiro dos anos 20 aos 60 (CAMBI, 1999), e o modo de se ver alunos normais de alunos anormais passou por uma nova significação.

Agora era necessário reconhecer a especificidade psicológica da criança, em contraposição aos pressupostos filosóficos e psicopedagógicos do ensino tradicional (SCOZ, 2005). Além disso, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos na área médica, bem como o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida e o aspecto afetivo - emocional também provocaram mudanças na forma de ver o aluno com problemas de aprendizagem. Para Scoz, uma vez analisando a história, torna-se claro: [...] alguns rumos que o pensamento humano tomou desde o século passado (...) de que os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame

fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/ sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais (SCOZ, 2005, p. 22). Quando um aluno entra na escola é necessário analisar algumas influências contextuais. Sabe-se que o desenvolvimento é vitalício e depende da história e de seu contexto para se ter um desenvolvimento multidimensional e multidirecional. Para uma análise mais detalhada da influência do desenvolvimento na aprendizagem, poderíamos dividi-la em duas categorias: hereditariedade e ambiente. A parte que diz respeito à família e sua condição socioeconômica, nível cultural e etnicidade e as influencias normativas e não normativas está relacionada ao ambiente e sua totalidade de influências não genéticas sobre o desenvolvimento externo à pessoa.

A análise da família é importante porque podemos identificar e entender as atitudes dos alunos uma vez que se conhece sua família. O aluno faz parte de uma família extensiva e agregadora ou faz parte de uma família que age isoladamente? Análises como estas fazem com que a escola consiga agir melhor com seu discente. Na análise das condições socioeconômicas é preciso levar em consideração em quais condições a família vive, pois não se pode pedir de um aluno algo que ele não consegue ou pode dar. A cultura e etnicidade são importantes, pois a raça determina muitas vezes os valores desta família. Logo, os fatores biológicos, como a visão, audição, tato, fatores neurológicos, genéticos, alimentação, sono, cognição; fatores sociais e ambientais como nível socioeconômico, moradia, saneamento, bairro, escola, lazer, esporte, cultura e fatores emocionais como história de vida, auto-estima, motivação, relação com os amigos, relação com o professor, morte, família, adaptação, dentre outros influenciam grandemente a aprendizagem de um aluno.

Os cuidados da mãe durante o desenvolvimento do pré-natal também entram nesta categoria, pois uma mulher que planeja sua gestação entendendo bem seu papel como mãe, faz uso de boa nutrição, atividades físicas, e o não consumo de drogas. As etiologias do desenvolvimento são múltiplas e podem ser agrupadas em fatores pré, peri e pós-natais.

Nosso cérebro é sensível aos inputs ambientais, por isto, os processos aditivos, subtrativos e de organização podem influenciar os processos cognitivos desses indivíduos em fase de escolarização. Além disso, quando se fala em dificuldades de aprendizagem, em primeiro lugar, é necessário distinguir os diferentes problemas que podem influenciar a aprendizagem. As influências inatas sobre o desenvolvimento, transmitidas pelos genes herdados dos pais biológicos diz respeito ao que entendemos de carga genética passada pela hereditariedade. Segundo Bau (2006, p. 60) “a certeza de que há um componente genético na aprendizagem surgiu muito antes dos estudos voltados para o material genético propriamente dito, o DNA”.

Estudos mostraram que os transtornos de aprendizagem apresentam uma

concentração familiar significativa (BAU, 2006), mas que não existe um determinismo genético para os transtornos de aprendizagem, mas sim um determinismo biológico ao unir os genes e o ambiente em todas as suas formas.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM OU TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

A literatura possui diversos termos para explicar as alterações que podem ocorrer na aprendizagem. Dentre muitos temos: problemas, dificuldades, descapacidades, transtornos, entre outros. Em nosso estudo, nos deteremos em dois termos para entendermos os problemas de aprendizagem: dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem. Segundo Nicasio e García (2004), o termo dificuldade de aprendizagem abrange os transtornos de aprendizagem que geralmente são diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência.

O termo dificuldade é muito amplo e abrange dificuldades sem uma especificidade como também os transtornos. Muitos podem ser os fatores causadores das dificuldades. Eles podem acontecer por divergências entre a proposta pedagógica, conflitos familiares, assiduidade do aluno, entre outros. Para Rotta (2006) poderíamos dividi-lo em três fatores como os que estão relacionados com a escola; os que estão relacionados com a família e os que estão relacionados com a criança. Tais efeitos são transitórios e tendem a desaparecer uma vez diagnosticado o caso e feito um trabalho. Rotta (2006) sugere que dentre os fatores que estão relacionados com a escola estão as condições físicas de sala de aula, pois um ambiente inapropriado pode acarretar dificuldades no educando durante sua aprendizagem; condições pedagógicas que não favorecem o ensino- aprendizagem como a utilização de materiais didáticos que não respeitem a faixa etária do aluno e a condição do corpo docente no que diz respeito à motivação, dedicação e qualificação adequada para o trabalho.

Em relação à família, problemas como a escolaridade dos pais, hábito de leitura, histórico familiar de uso de drogas, bem como uma família desestabilizada somam como causas para surgirem dificuldades de aprendizagens. Por fim, os fatores relacionados com a criança podem ser problemas físicos em geral, transtornos psiquiátricos, deficiência mental e as patologias.

Os transtornos de aprendizagem são especificamente o de leitura, de matemática, de expressão escrita e transtornos da aprendizagem sem outra especificação. Segundo o DSM – IV: Transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. Os problemas de aprendizagem

interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita (DSM – IV, 2002, p. 80). Sendo assim, os transtornos de aprendizagem se diferenciam das dificuldades de aprendizagem uma vez que no primeiro quadro temos um sujeito com dificuldades de aprender academicamente tendo nível de inteligência adequado como também se exclui as outras causas já citadas que poderiam causar dificuldades.

A escola deve estar preparada para receber seus alunos e antes de rotulá-los analisá-los profundamente em seus estímulos, percepção, processamento, organização, integração, armazenamento e recuperação para encontrar o problema da não aprendizagem, pois a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio resultam em assimilação ou acomodação e a assimilação dessas ações gera a construção de esquemas ou conhecimento.

Ainda que não classificado como transtorno de aprendizagem, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) também pode acarretar dificuldades na aprendizagem, uma vez que um indivíduo com déficit de atenção e hiperatividade pode vir a ter algum dano na vida acadêmica ou social.

TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e suas relações com problemas na aprendizagem é uma síndrome comum na infância e, portanto, causa que leva crianças em idade escolar a consulta neuropediátrica (ROTTA, 2006). Pesquisas apontam que desde o final do século XIX e começo do século XX estudiosos se preocupavam em analisar crianças que possuíam mau desempenho escolar relacionando-as às características de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

As principais características do TDAH são alterações no sistema motor, perceptivo e cognitivo, acabando por comprometer a aprendizagem da criança com nível intelectual adequado. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA), por meio do DSM – IV (2002), o TDAH tem como característica principal o padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade mais acentuado do que outro individuo analisado em nível equivalente de desenvolvimento e deve trazer prejuízos pelo menos em dois contextos em que o indivíduo faça parte, ou seja, na escola ou na vida social.

Dentre as características mais comuns em indivíduos com desatenção temos a falta de atenção em situações que exigem um pouco mais de meticulosidade. Muitas vezes, esta desatenção é bem acentuada na escola, pois o indivíduo não consegue prestar atenção a detalhes e comete

erros distraidamente. Além disso, outra característica comum é que estes mesmos indivíduos têm dificuldades em se manter atentos em tarefas lúdicas, como também não conseguem persistir em uma atividade até o fim, podendo haver freqüentes interrupções de uma tarefa inacabada para outra, ainda que o indivíduo entenda as instruções. Desta maneira, tarefas que exigem um esforço mental pontual são tidas como desagradáveis.

A desorganização também está presente no esquecimento de eventos marcados; na falta de organização do material necessário para a realização de tarefas; e na fácil dispersão por ruídos que circulam a realização de atividades, isto quer dizer, facilmente se distraem com uma conversa alheia a seu momento de concentração, dentre outras situações. Além disso, em situações sociais, a mudança de assunto é normal, além do fato de muitas vezes distraírem-se durante a fala do outro. Indivíduos com déficit de atenção possuem prejuízos no campo social, acadêmico ou ocupacional pela dificuldade em manter-se fixos às meticulosidades e não por não compreenderem as instruções (GOLDSTEN e GOLDSTEN, 1992). As características mais comuns em indivíduos com hiperatividade são a inquietação fora do normal.

Na escola, por exemplo, estes indivíduos possuem grande dificuldade em se manter sentados. Muitas vezes remexem-se na própria cadeira balançando braços e pernas, não conseguem ficar em silêncio durante atividades de lazer e estão sempre falando. Em indivíduos com idade pré- escolar a dificuldade em se manter concentrados durante o momento de contar história é quase impossível. Em adolescentes e adultos, além da inquietação, outros sintomas como impaciência, dificuldade para protelar respostas e intrometimento em situações alheias também fazem parte do diagnóstico. Além disso, esta impulsividade quando não bem trabalhada pode levar a acidentes, pois tais indivíduos com frequência se envolvem em situações potencialmente de risco. Raramente um adulto ou adolescente diagnosticado com hiperatividade/ impulsividade apresentam o mesmo nível de disfunção em mais de dois lugares, estando os sintomas mais latentes em situações de grupo (ROTTA, 2006).

Como já dito antes, a partir do final do século XIX estudiosos já se preocupavam com crianças que tinham desempenho escolar insatisfatório. Nas escolas especiais havia três grupos de crianças que chamavam a atenção, as deficientes mentais, as instáveis e um grupo misto que eram formados por deficientes com problemas de comportamento. Deste último grupo a instabilidade sensitivo-sensorial se manifestava na esfera motora.

Com os estudos de Dupré, Schilder, Bender e Wallon, temos a importância que estes autores dão para o transtorno perceptivo e gnóstico ligado à conduta do indivíduo. Tendo como base escalas de comportamento, Conners, ACEeRS, SNAP-IV, CBCL, bem como o desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo de um indivíduo, pode-se cobrar um comportamento adequado aos padrões de uma criança dentro de uma faixa etária

específica. Assim, para uma criança que se caracteriza por apresentar hipervigilância, seu cérebro terá dificuldades em controlar seus impulsos quando exposto a uma estimulação ampla e contínua. Assim, esta instabilidade pode ser analisada por uma desatenção em sala de aula, pelo desvio da atenção das explicações do professor por seus colegas, entre outras possibilidades. Além dos estudantes hiperativos, também há aqueles que são considerados desatentos, lentos, que mantém sua atenção fixada em outros pontos que não os objetivos propostos (ROTTA, 2006).

PREVALÊNCIA

Estudos mostram que a prevalência de alunos em idade escolar que possuem TDAH é estimada em torno de 3% a 30%. Tal variabilidade pode ser devido às dificuldades existentes em se fazer um diagnóstico preciso, uma vez que as causas são clínicas.

Além disso, esta enorme diferença de escola pode apontar para uma generalização da escola e família em apontar como desatentos ou hiperativos alunos que não se consegue controlar em ambos ambientes, ligando tais termos ao senso comum. O transtorno na infância é mais comum em meninos do que em meninas, com uma relação de 2:1. Na idade escolar esta escala também é de 2:1 entre meninos e meninas; na adolescência, parece haver um equilíbrio de 1:1, e nos adultos jovens, ocorre predomínio feminino de 2:1. Juntamente ao TDAH existem suas co-morbidades, uma vez que crianças com TDAH possuem um chance elevada de desenvolver outras síndromes como transtorno opositor desafiante e transtorno de conduta. Junta-se a isto problemas acadêmicos, comportamento anti-social e abuso de drogas e delinqüência.

DIAGNÓSTICO

Como não existe um marcador biológico que define o TDAH, o diagnóstico deve estar fundamentado em uma análise clínica do comportamento do paciente. Deve-se levar em consideração a queixa que norteará a busca por características do quadro clínico. Na análise da queixa, aspectos como desatenção e/ou hiperatividade devem fazer parte, além destes sintomas ocorrerem em mais de um local, ou seja, tanto na escola como em casa.

A anamnese deve estar centrada em investigar a história clínica do paciente, destacando problemas de lesão cerebral, traumatismo craniano, prematuridade, bem como síndromes que se assemelhem aos sintomas. Além disso, deve ser excluída a possibilidade de que a desatenção e hiperatividade sejam secundárias a transtornos de conduta ou transtorno opositor desafiante. Além disso, uma análise do quadro pré, peri e pós-natal é importante para o quadro da sintomatologia.

Os sintomas levantados na anamnese devem ser comparados aos critérios do DSM-IV (2002), para a seguir realizar exames neurológico (EN) e exame neurológico evolutivo (ENE). Nestes exames destaca-se a análise da coordenação motora, bem

como o equilíbrio estático e dinâmico, noção de esquema corporal e lateralidade, o que pode ser observado pelo caderno (ROTTA, 2006). Também são usadas escalas de comportamento, como Conners, ACEeRS, SNAP-IV, CBCL. Em muitos casos são necessárias avaliações complementares como psicológica, psicopedagógica, além de avaliações visuais e auditivas.

A avaliação do TDAH é clínica, pois não existe nenhum teste psicrométrico, neurológico ou laboratorial que por si só dê o diagnóstico de TDAH. Por isto, o diagnóstico é derivado da análise clínica, da história do paciente e sempre está acompanhado do desempenho acadêmico.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO TRANSTORNO DA ATENÇÃO

Estudos da neuropsicologia sobre o TDAH começaram na primeira metade do século XX. Estudiosos apontavam para a coexistência de falta de atenção, hiperatividade e impulsividade em crianças com inteligência preservada que não conseguiam reter a aprendizagem. O processo de avaliação psicológica do TDAH, apesar de importante, como já dito, não apresenta valor diagnóstico, por se tratar de um quadro clínico, no entanto o acompanhamento psicológico nestes casos tem se mostrado de grande valia, pois identificam as disfunções cognitivas e emocionais do paciente. O acompanhamento psicológico também se faz importante por apontar além das dificuldades, as potencialidades do indivíduo, auxiliando assim, a focar suas reais habilidades e dificuldades, fazendo com que o indivíduo que possua TDAH consiga trabalhar e superar seus desafios (ROTTA, 2006).

O processo de avaliação psicológica do TDAH se resume, de modo geral, em entrevista de anamnese e nos testes psicológicos. Além disso, dados como o primeiro ano de vida, o desenvolvimento do sono, choro e características temperamentais do bebê, bem como intercorrências no desenvolvimento como problemas na gestação, parto, doenças durante o desenvolvimento se fazem importantes. A investigação do desempenho escolar do indivíduo é outro ponto que não pode ser destacado. Histórias de mau desempenho escolar bem como dificuldades de comportamento na escola, como dificuldades em lidar com frustrações, impulsividade, hiperatividade e desatenção, fazem parte do quadro. São muitos os testes psicológicos e neuropsicólogos utilizados para a avaliação, no entanto, não nos deteremos nomeando-os por não caber espaço para isto em nosso trabalho.

A análise multidisciplinar em casos de diagnósticos de crianças com TDAH é de suma importância por se tratar de um quadro que engloba tanto a neurologia, psiquiatria, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia e pedagogia para sua avaliação.

TRATAMENTO

O objetivo do tratamento para o indivíduo com TDAH não é curá-lo, haja vista se tratar de um problema crônico que acompanhará o paciente por toda a vida. Sendo assim, o tratamento tem como maior objetivo viabilizar o indivíduo, bem como as pessoas que fazem parte de seu meio, para que saiba lidar com as dificuldades que vivencia diariamente e a superá-las. Segundo Rotta (2006), o manejo deve fazer-se em quatro vias: modificação do comportamento, ajustamento acadêmico, atendimento psicoterápico e terapia farmacológica. A família e a escola devem trabalhar em conjunto, estimulando o aluno a melhorar sua auto- imagem. Na escola, atitudes como colocar o aluno sentado na primeira fileira, dar-lhe mais tempo para a realização das provas, providenciar aulas de reforço, estabelecimento de rotinas, entre outras coisas são pontos positivos para a melhora do quadro. O apoio da família à escola é indispensável, levando o filho a atendimento psicoterápico específico e fazendo uso às vezes de medicação por apresentar co-morbidades. Não existe um tratamento específico para o TDAH, pois o quadro é variável, por isto, para cada caso, é necessária uma intervenção diferente.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

A vida acadêmica se difere da vida familiar uma vez que na primeira aprendemos de forma mais sistemática a viver e conviver com as diversas informações do mundo real (CHRAIM, 2009), a escola tem a função de ensinar os conteúdos específicos de cada área e faixa etária. A família, por sua vez, antes de inserir seu filho nesta segunda sociedade, ensina- lhe o que entende por regras, sentimentos, posturas. Segundo Szymanski: [...] a ação educativa dos pais difere, necessariamente, da escola, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo [...] (SZYMANSKI, 2010, p. 100).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) é a legislação que regulamenta o sistema educacional no Brasil. Por duas vezes ela foi promulgada e atualmente a LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Segundo Chraim: Se a escola é para todos, fica explícito que a educação também é e deve ser de/ e para todos. Portanto, há uma necessidade urgente de preparar todas as instituições que se intitulam Educadoras, ao olhar os diferentes personagens de uma sala de aula e oportunizar a todos as mesmas possibilidades de aprendizagem (CHRAIM, 2009, p. 11).

Esta citação nos leva a pensar o papel que as escolas estão exercendo frente à educação de seus alunos, bem como o papel da família em união à escola buscando qualidade no que lhes é de direto. A relação família e escola é uma aliança favorável para

o surgimento da boa educação, uma vez que deste vínculo nascem as oportunidades de ascensão social (CHRAIM, 2009).

Não se pode falar em relação existente entre escola e família sem antes entender o significado e origem que cada instituição pode nos dar. A base familiar forma a personalidade da criança por meio de sua carga genética, das características pessoais, bem como das influências do meio. É desta relação, na qual a família dá as normas a serem seguidas de cultura e valores sociais que a criança criará sua subjetividade e maneira de interpretar o mundo. Sabemos que há diferentes estruturas familiares.

No entanto, segundo Chraim (2009, p. 26) a qualidade das relações entre os pares se vê por meio do modo como a família "processa suas dificuldades, quais os valores com os quais ela forma seus filhos e qual o seu real comprometimento na formação de suas crianças". A qualidade das relações entre os pares desmistifica, assim, a excelência do modelo burguês familiar, surgido a partir do século XVII.

A família faz parte do desenvolvimento da criança uma vez que é ela quem lhe apresenta o primeiro referencial para a construção da identidade pessoal. Cada família carrega uma cultura própria, possuidora de valores e hábitos tendenciosos para a constituição do sujeito. Por isto, quando dentro de um mesmo ambiente, cada indivíduo perceberá o seu meio de uma forma diferente e única. Ter, por parte do professor, uma única maneira de ver seu educando, considerando apenas o ponto de vista do grupo dominante, acaba por criar uma relação em que o primeiro desconsidera o conhecimento do segundo, reproduzindo, assim, o que Paulo Freire intitula de Educação Bancária (FREIRE, 2006).

A dinâmica família e escola possui suas especificidades e complementaridades. A política de participação dos pais na escola tem como objetivo dar continuidade cultural e identidade de propósitos entre famílias e escolas. Segundo Carvalho (2004) a escola chama a família quando a primeira não consegue trabalhar com alunos que apresentam problemas no comportamento ou na aprendizagem. Sua relação está marcada por um movimento de culpabilização e não de responsabilidade compartilhada (OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2010). No entanto, a relação entre família e escola poderia ser medida não pelo contato de professores e pais somente quanto às dificuldades de seus alunos, mas quanto ao acompanhamento que estes últimos fazem no decorrer do aluno letivo com seus filhos. Segundo Oliveira & Marinho-Araújo (2010) a construção da parceria entre família e escola deveria partir por parte da última, uma vez ser esta a especialista em educação. A noção da escola em relação à participação e colaboração dos pais diz respeito ao acompanhamento da família nas tarefas dos filhos e na disciplina e comportamento que a escola vê como adequado. Nesta relação, há espaço para o surgimento de sentimentos contraditórios no qual o corpo docente ora culpa os pais

por não apoiarem ou aceitarem os problemas dos filhos, ora se vê invadida e cobrada pelos pais por acreditarem que eles não entendem do processo ensino- aprendizagem. Oliveira e Marinho- Araújo ainda complementam: À família são impostos limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico. Mas o mesmo parece não acontecer com a escola em relação à sua entrada na família, pois aquela acredita estar autorizada a penetrar nos problemas domésticos e a lidar com eles, além de se considerar apta a estabelecer os parâmetros para a participação e envolvimento da família (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, p. 104, 2010) Ainda segundo Olivieira & Marinho- Araújo (2010), a família possui pouco espaço para sua participação dentro da escola. Muitas vezes, seu contato se resume às conversas no portão, porta de sala de aula e durante as reuniões escolares. Além disso, a figura materna ainda continua forte como a responsável em lidar com a educação dos filhos. Cabe, então, ao professor, e a escola de maneira geral, mudar este perfil que vem se formando há séculos.

Um caminho a seguir, seria a escola de modo geral, conhecer as concepções a respeito das famílias de seus alunos para então, poderem falar com autoridade a respeito de sua clientela sem ideias preconceituosas e falsos modelos de famílias idealizadas. Avançando em nossa análise a respeito da relação família e escola e problemas de aprendizagem, o já reconhecimento, por parte da escola, das dificuldades do aluno tentando ajudá-lo sem rotulá-lo, já é um grande processo para o início de uma abordagem sistêmica e um contato produtivo entre família, aluno e escola no processo educacional. As dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, acarretam problemas de auto-estima negativa no educando, e quando não bem trabalhadas, estas dificuldades podem criar rótulos dados pelos próprios professores por meio de preconceitos em relação à família, colegas e até mesmo a família, que muitas vezes sem dar conta, passa a ver o filho como o culpado de seus problemas (POLITY, 2001). Assim, falar em dificuldades de aprendizagem sem ter em vista um trabalho compartilhado por parte da escola e família é querer um resultado muito simplista. É muito fácil repousar os problemas de aprendizagem no aprendiz que apresenta baixo desempenho, sem pensar se a metodologia foi adequada (responsabilidade da escola) ou se há apoio familiar.

O entendimento da dificuldade de aprendizagem deve levar em conta o individual, família, escola e meio social. Pensar o apoio familiar à criança é de grande significação uma vez que o funcionamento da família influencia as atitudes da criança. Polity (2001, p. 27) diz: “para dar apoio, os pais precisam examinar seus próprios sentimentos”, entendendo como apoio escolar muito além da lição de casa, mas uma análise da formação familiar a que todos os integrantes fazem parte, sua cultura e intenções no que diz respeito a importância educacional. Além disso, as dificuldades de aprendizagem podem refletir dificuldades familiares (POLITY, 2004). Por sua vez, a

relação de apoio da escola deve começar pela análise que a mesma faz pelas dificuldades de ensinagem por parte do professor e não das dificuldades por parte do aluno. O termo dificuldade de ensinagem utilizado por Polity (2001) diz respeito a uma auto-reflexão por parte do professor sobre suas ansiedades, fantasias e frustrações na hora de entender seus alunos. SegundoPolity:

O professor se sente como um espelho que reflete a emoção do aluno. Há o medo de emoções adormecidas serem ali atualizadas. Existe ainda a frustração de perceber o aluno diferente do pensado, tendo assim de lidar com as diferenças e como luta pela perda de uma imagem idealizada. A dificuldade de ensinagem pode, ainda, acontecer quando o aluno traz hipóteses e perguntas, acionando a falta – de conhecimento, preparo, de competência – ou ainda outras faltas, de ordem afetiva e simbólica, levando o professor a se sentir ameaçado e desestabilizado (POLITY, 2001, p. 29)

Tal sentimento pode explicar, de certa forma, o sentimento de invasão por parte da escola, quando os pais adentram aos portões escolares no intuito de fazerem-se presentes na vida acadêmica do filho. No entanto, é necessário abrir espaço para um vínculo e dar-lhe uma sustentação. Antes de se sentir invadida, a escola poderia entender os problemas decorridos de dificuldades de aprendizagem, mais como uma opção por parte do aluno, em conceder-lhe a oportunidade de refletir sobre suas bases de funcionamento. Da mesma forma, a família poderia aproveitar este momento para rever seus valores, histórias e expectativas presentesnadinâmicafamiliar(POLITY,2004).

DESEMPENHO ESCOLAR E TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇAO E HIPERATIVIDADE

Buscar a compreensão das dificuldades de aprendizagem requer uma análise multidisciplinar. Desta maneira, a relação família – escola muito contribui para dar mais fidelização ao diagnóstico, uma vez que muitas das dificuldades são analisadas sobre uma ótica estritamente clínica. No caso de crianças e/ou adolescentes com TDAH, além de entrevistar os pais, entrevistar os professores tem caráter primordial. S

Segundo Coutinho (2009, p. 2) “a obtenção de informações utilizando apenas pais ou professores modifica significativamente a prevalência de TDAH”. Frequentemente são os professores os primeiros a sugerir que seus alunos podem possuir TDAH, isto reforça que a escola deve ser ouvida quando avaliado um paciente com TDAH. Ouvir apenas os pais, mesmo que estes relatem os supostos comportamentos de seus filhos na escola não é uma alternativa assertiva, pois crianças e adolescentes com TDAH podem possuir comportamentos distintos de acordo com o ambiente em que estão, assim, os relatos dos pais a respeito do comportamento de seus filhos na escola podem ser pouco precisos.

O estudo apontou que das crianças

selecionadas, apenas 29 receberam diagnóstico de TDAH segundo os professores, ao contrário de 40, que receberiam diagnóstico de TDAH segundo os pais, e em uma análise mais detalhada, professores relataram mais sintomas de desatenção, enquanto pais relataram mais sintomas de hiperatividade (COUTINHO, 2009). Tal amostra explica o fato de a maior parte dos pacientes da clínica ser encaminhada por médicos (psiquiatras e neurologistas) e por psicólogos, sendo poucos encaminhados pelas escolas. Segundo Coutinho (2009) este estudo demonstrou que professores apresentam pouco conhecimento acerca da sintomatologia do TDAH, o que torna necessário o estímulo da parte da escola e capacitar este professor. A análise das dificuldades de aprendizagem surge à medida que não se alcançam os objetivos estabelecidos pela escola por parte do aluno. Porém, o desempenho escolar de um aluno depende de uma série de fatores, entre eles as características da escola (físicas, pedagógicas, qualificação do professor), da família (grau de escolaridade dos pais, entre outras características) e do próprio indivíduo. Há grande dificuldade na literatura em se definir os padrões que levam o nome de mau desempenho escolar (MDE). Há maior consenso em considerar mau desempenho escolar para aquele que possui rendimento abaixo do esperado segundo as habilidades cognitivas para faixa etária em questão. Pastura (2005), em pesquisa sobre o TDAH estar relacionado ao mau desempenho escolar encontrou vários estudos com grupos controle, em que se comprovava que alunos com TDAH tinham mais chances em apresentar MDE, bem como maiores chances em serem suspensos, expulsos e não completarem os estudos frente ao grupo que não possuía este distúrbio. Além disso, crianças com TDAH necessitavam de aulas de reforçou ou outro tipo de ajuda pedagógica, em maior quantidade do que os do grupo controle. Ainda em relação ao TDAH, somente crianças com este diagnóstico comparadas ao Transtorno de Conduta (TC) e Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) e que possuíam baixo rendimento escolar, isto quer dizer, se a criança possuía apenas TC ou TOD, ela não necessariamente seria classificada com MDE. Segundo Rappor et al (1999) a presença de TDAH dá análise futura de fracasso escolar, mas não necessariamente faz alusão a delinquência juvenil, exceto se associado a Transtorno de Conduta. Uma vez afirmada a necessidade de uma relação duradora e consistente entre escola – família, este ato faz-se necessário para ajudar o aluno que tenha TDAH a progredir em seus estudos. Troca de comentários sobre o comportamento tanto disciplinar quanto acadêmico do aluno em sala de aula como o proceder do filho em casa são importantes para que haja compartilhamento do caso entre escola e família. Estas trocas devem visar a união para o bem do aluno, sem sentimento de culpabilidade e devem ser analisadas, sempre como uma maneira de crescer tanto profissionalmente, como em família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem estão presentes no meio escolar e cabe à escola entendê-las, ainda que os problemas sejam muitos e diversificados, por isto, um enforque multidimensional faz-se muito importante. Quando nos referimos a dificuldades de aprendizagem em um enfoque multidimensional, entendemos que muitas podem ser as causas para os problemas na aprendizagem. Quando um aluno entra na escola é preciso conhecer o histórico de vida do mesmo, o contexto histórico social em que a família está inserida (PAPALIA, 2006). No que diz respeito aos fatores psicológicos estes podem estar vinculados à família, por isto, a interação da triangulação escola – família – aluno deve ser bem trabalhada. Como explicado em nosso trabalho, o TDAH, segundo o DSM- IV (2002), é caracterizado mediante três subtipos: 1) o com predomínio de desatenção, 2) o com predomínio de hiperatividade e 3) uma combinação de ambas. Dentre as características mais comuns em indivíduos com desatenção, mencionamos a falta de atenção em situações que exigem um pouco mais de meticulosidade. Além disso, outra característica comum é que estes mesmo indivíduos têm dificuldades em se manter atentos em tarefas lúdicas, como também não conseguem persistir em suas atividades até o fim. Desta maneira, as tarefas que necessitam de um esforço mental pontual são tidas como desagradáveis. A desorganização também é uma das características dos indivíduos com desatenção, acabando por possuírem danos nos campos social, acadêmico ou ocupacional pela dificuldade em manterem-se fixos às meticulosidades e não por compreender as instruções (GOLDESTEN & GOLDESTEN, 1992). Já as características mais comuns em indivíduos com hiperatividade são a inquietação fora do normal, uma vez que na escola muitos possuem dificuldades em se manter sentados. Muitos se remexem na própria cadeira balançando braços e pernas, não conseguindo ficar em silêncio durante atividades de lazer. A impaciência, dificuldade para protelar respostas e intrometimento em situações alheias também fazem parte do diagnóstico. Por fim, acreditamos que a triangulação aluno-escola e família deve se fazer presente durante o ano escolar e um aluno com TDAH deve ser observado em sua totalidade, fazendo uso de uma análise multidisciplinar para conseguir um bom rendimento escolar.



LÍGIA MARIA LACAVA KLEIN

Graduação em Letras – português – espanhol pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004). Especialista em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá (2014) e em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2010); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na EMEI Patrícia Galvão.

REFERÊNCIAS

CHABADANNE, Jean - Luc. Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar. São Paulo: Ática, 2006.

CARTER, B.; McGOLDRICK, M. As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar.2º. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARVALHO, P. Maria Eulalia. Modos de educação, gênero e relações escola – família. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41 – 58, jan./abr. 2004.

CHRAIM, Albertina. Família e Escola. A arte de aprender para ensinar. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

COUTINHO, Gabriel et AL. Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de ma amostra clínica brasileira. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, 2009, vol. 36, n. 3.

DSM – IV- TR. Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais. 4a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 33º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOLDSTEIN, S a m ; GOLDSTEIN, Michael. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 2º. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

KOLB, Bryan; WHISHAW, Ian. Neurociência do Comportamento. São Paulo: Manole, 2002.

KROM, Marilene. A família e mitos. Prevenção e Terapia. São Paulo: Summus, 2000.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PAPALIA, Diane. Desenvolvimento Humano. 8º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PASTURA, M. Giuseppe. et al. Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Revista de psiquiátrica clínica, São Paulo, 2005, vol. 32, no. 6.
POLITY. E. Dificuldade de aprendizagem e família. Construindo novas narrativas. São Paulo: Vetor, 2001.

Psicopedagogia: um enfoque sistêmico. Terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2004.
RAMOS, M. Danielle;

NASCIMENTO, G. Virgílio. A família como instituição moderna. Revista de Psicologia. São Paulo, jul/ dez. 2008, v. 20, n 2, p. 461-472.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar. O problema escolar e de aprendizagem.12º. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/ escola. Desafios e perspectivas. 2º.ed. Brasília: Liber Libro, 2010.

ROTTA, T. Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, S. Rudimar. Transtornos da aprendizagem. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WINIICOTT. D. W. Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
. A família e o desenvolvimento. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



A QUALIDADE DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO GESTOR EDUCACIONAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

RESUMO: A escola mudou sua função agora é formar o homem total, um cidadão pensante, crítico, criativo e atuante. Desta forma o gestor educacional que têm por responsabilidade a qualidade do serviço que presta, também teve que mudar. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com autores que tratam do tema da qualidade da gestão e suas possíveis consequências nas relações e formação dos discentes. A qualidade da prática profissional do gestor educacional frente à instituição escolar é o fator primordial para o alcance das metas e para a concretização da missão da instituição, pois somente assim a qualidade total será alcançada. A qualidade deve ser ensinada e praticada dia-a-dia, utilizando-a como um método de gestão, em que o diretor está à frente do projeto político pedagógico, motivando e impulsionando toda a sua equipe, como um líder, servindo as pessoas. Buscando desta maneira identificar as necessidades, dificuldades e expectativas de seus profissionais, para que trabalhem com maior entusiasmo, podendo utilizar todo potencial, sempre se atualizando com formações contínuas, destinadas aos resultados esperados de qualidade total.

Palavras-chave: Qualidade da gestão; Participação; Gestor educacional; Líder.

INTRODUÇÃO

Todos os clientes defendem que a qualidade é indispensável nos serviços ou produtos que consomem. Devido isso as organizações estão sempre em busca dessa qualidade. Que hoje não é apenas definida como uma boa estrutura e tecnologia, mas está no desempenho de seus profissionais e recursos, para que as necessidades de seus clientes sejam atendidas com satisfação.

De acordo Mezomo (1994), somente a educação de todos os níveis na organização, a seriedade e a formação contínua podem fazer com que as pessoas se comprometam com a missão da organização, satisfazendo as necessidades dos clientes. E esse processo educativo deve começar pela gerência superior descendo para todos os níveis de cargos da instituição.

Por isso as organizações estão pensando de forma diferenciada em seus colaboradores, como parceiros para a busca de uma qualidade total. As pessoas não estão em busca somente de um salário, mas de uma participação, de uma responsabilidade de crescimento de sua instituição, de lealdade, e autonomia valorizando sua criatividade.

A gestão que valoriza o trabalho individual, a postura de subordinado e chefe, a organização vertical, a tecnologia, que ainda burocratiza os relacionamentos, e que controla o desempenho e a produtividade está perdendo valor no mercado e não está garantindo sua sobrevivência.

A nova filosofia de administração está no trabalho em equipe, na divisão de responsabilidade, na lealdade, na confiança pelas pessoas e em sua capacidade, na empatia e no pensamento horizontalizado.

Segundo Mezomo (1994), o líder tem consciência de sua função como incentivador, que age com lealdade, entusiasmo, valoriza e se preocupa com sua equipe, delega autoridade, apoia a criatividade, estimula a mudança e capacita as pessoas para tomadas de decisão.

Este artigo tem por objetivo construir o conceito de qualidade da prática profissional do gestor educacional e demonstrar como garantir esta qualidade dentro das instituições educacionais.

Para atingir os objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica e descritiva com autores que tratam do tema gestão e qualidade na educação.

Em um mundo caracterizado por mudanças, a escola pode não estar respondendo ao seu verdadeiro papel, ou seja, a educação, que não é composta apenas por alunos e professores, mas por uma equipe que deve estar entrosada e estimulada, pronta para possíveis mudanças. O gestor neste caso tem que estar atento, pois os profissionais estão se preparando não apenas para uma boa remuneração, mas para o reconhecimento profissional, para a valorização como ser humano atuante, criativo e crítico.

CONCEITO DE QUALIDADE

Segundo Ferreira (1993), qualidade significa: “1. Propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas que as distingue das outras e lhes

determina a natureza. 2. Superioridade, excelência de algo. 3. Dote, virtude."

Isso significa que o conceito de qualidade evolui, não é mais o mesmo que apenas se refere à questão de satisfação do cliente, que atende com perfeição, mas está relacionado com todo o processo que envolve o produto ou serviço.

De acordo Mezomo (1994), vários autores incumbiram definições para qualidade, como:

1. Crosby entende que qualidade exige atendimento dos requisitos determinados, tendo como objetivo o erro zero, sem defeitos, mesmo que seja impossível. Que qualidade não é subjetiva, mas é algo que pode e deve ser medido, e que a mensuração para a qualidade é zero.
2. Avedis Donabedian, líder da aplicação da filosofia da qualidade à área da saúde, entende qualidade como a aquisição de grandes benefícios e pequenos riscos e ou custos. Completa ainda que a qualidade tem três dimensões, a técnica: relacionada aos recursos científicos utilizados para a resolução do problema do paciente, a interpessoal: que se refere a relação que se manifesta entre o paciente e o prestador de serviços, e por último a ambiental: referente ás comodidades e instalações proporcionadas ao paciente.
3. Juran reconhece qualidade como uma propriedade do produto que o torna adequado ao uso e atende ás necessidades do cliente. Para esse autor qualidade possui duas dimensões, que seria as características do produto ou serviço que atende ás expectativas dos clientes, e a ausência de erros ou defeitos. Concordando com Crosby na taxa zero de erros, mas discordando que qualidade apenas se restringe ás conformidades dos requisitos do produto ou serviço, pois se esqueceria do resultado, a satisfação do cliente, e atenderia apenas a "qualidade" do produto.
4. Deming entende qualidade o orgulho que o trabalhador tem ao realizar o produto ou serviço. E esse orgulho é relacionado às habilidades adequadas, a redução nas variações e o conhecimento profundo. Também discorda que a qualidade é medida pelo índice zero de defeitos, isso por três razões, a primeira porque seria impossível; a segunda porque se limitaria a qualidade aos números; e terceira porque a organização para o mesmo. Ele também não limita a qualidade à conformidade com os requisitos, pois isso enfocaria apenas o produto esquecendo o sistema organizacional, e esqueceria a inovação e melhoria continua. Mas também admite que a qualidade não significa apenas inovação e melhoria continua, que pode haver qualidade sem inovação e melhoria.

Mezomo (1994), concluiu que mesmo diante de definições desses grandes autores da filosofia da qualidade, essas não podem ser consideradas como exclusivas, nem mesmo a opinião atual de que o termo qualidade está relacionado à opinião do cliente referente ao produto ou serviço.

Qualidade significa a relação, a conformidade do produto ou sérvio segundo as características e objetivos da organização, cumprindo a sua missão. "Qualidade é uma propriedade (ou um conjunto de propriedades) de um produto (serviço) que o torna adequado à missão de uma organização comprometida com o pleno atendimento das necessidades

de seus clientes" Mezomo (1994, p.20).

De acordo Demo (1994), qualidade aponta para dimensão de intensidade, tem a ver com profundidade e perfeição, criação e participação. Significa mais o ser do que o ter, considerando a perfeição diante das expectativas das pessoas.

Isso quer dizer que necessita da ação humana, pois nada pode ser intenso sem mesmo passar pela ação humana, na qual envolve a convivência, as relações, a cultura, a participação e a arte.

Divide-se a qualidade em qualidade formal e qualidade política, a primeira relacionada a instrumentos, formas, a habilidade de manejar meios e técnicas, para a produção do conhecimento, trata-se da arte de descobrir. A segunda significa a competência do sujeito, da construção de sua formação, e está pra o fim, em condições de A participação, ética e valores, para a construção da história humana.

A educação tem sido o termo para indicar qualidade, por muitos motivos, um destes é o fato de estar ligada a construção do conhecimento, trabalhando aspectos como a competitividade e a cidadania; ela está para a formação dos sujeitos, na intenção de qualificar a população, por intermédio das novas gerações; é a base na criação de sujeitos críticos e criativos, na expectativa de criar oportunidades; está para a construção do conhecimento, formação do ser total.

Muito se usa o termo educação de qualidade, pois não há como chegar à qualidade sem educação, e não será educação aquela que não formar o sujeito crítico e criativo, o homem total.

Fala-se muito em "qualidade total", utilizada nos meios empresariais, que foi traduzida para a educação. Trata-se de uma proposta fundamental, desde que não se considere apenas nos meios táticos, e de treinamentos.

Em sua significância mais básica, qualidade total está para a qualificação dos recursos humanos, tais como: a melhoria da organização, ou seja, do gerenciamento dos serviços, até mesmo da liderança; das opções para tratamento dos clientes ou beneficiários; aperfeiçoamento dos produtos ou serviços, proporcionando a competitividade; implantação de democracia na gestão com participação dos funcionários para um projeto de bem comum; satisfação dos funcionários e clientes.

Essa proposta de qualificação não trata os funcionários e clientes como apenas meros instrumentos, mas como seres críticos, participativos e atuantes.

A escola de qualidade total deve ter professores com formação adequada e que sejam bem-remunerados, só assim poderão investir na sua qualificação e aprimoramento profissional, ao contrário esse não pode ser criativo, crítico e participativo, pois essas características não vêm dos treinamentos tipicamente domesticadores e resumidos.

O trabalhador moderno tem o perfil central do processo inovativo, com formação permanente, que inclui a visão geral e evolutiva, capacidade multidisciplinar, tratando-se do aprender, do saber pensar e não apenas do funcionar.

Qualidade total não se reduz às táticas de planejamento, organização, previsão, relações públicas e controle de desperdício, mas compreende a competência humana

no processo de construção e participação coletiva. “Qualidade é, assim, questão de competência humana. Implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar. Diante da sociedade, pode ser resumida em dois desafios principais: o construtivo e o participativo”. Demo (1994, p.19).

O desafio construtivo está na iniciativa, na autonomia, no sujeito capaz e histórico, que não se deixar levar, que busca estar à frente, com disposição e criatividade no desenvolvimento e construção do conhecimento.

O desafio participativo está para a capacidade de inovar, visando o bem comum, tendo por objetivo a democracia e a igualdade, uma sociedade de paz. O melhor termo para a qualidade é a participação, pois o ser humano está marcado em suas relações pela participação na convivência humana, objetivando o bem comum.

Na sua história está à competência humana marcada pela democracia, que tem por meio a cidadania e por fim o bem-estar comum. Por tanto a qualidade é uma questão de intensidade, de ser o melhor e não o maior. Qualidade só tem a ação humana, pois é produto humano devido e não o maior. Qualidade só tem a ação humana, pois é produto humano devido o sentido de participação, engajamento e construção. Perpassa a quantidade, não é apenas o acontecer, mas o fazer acontecer.

Segundo Mezomo (1994), qualidade pode ser definida como a prestação de serviços que cumpre a missão da instituição deixando todos os clientes extremamente satisfeitos. E que é fazer a coisa certa logo da primeira vez e melhor na segunda. Essa qualidade é realizada por meio da gerencia que tem por prioridade o atendimento ao cliente, e a mesma deve ser medida e avaliada.

Mezomo (1994), ainda diz que a qualidade resgata o valor dos colaboradores da instituição e respeita o cliente, dando prestígio à organização, independentemente do conceito que se dê à palavra. Pois, com a valorização do profissional, o comprometimento com o serviço, sua qualidade é real.

QUALIDADE NA GESTÃO

Segundo Demo (1994), gestão de qualidade foi sempre o que faltou no campo da educação, pois os diretores apresentam-se apenas como meros administradores do sistema, distantes das inovações tecnológicas.

A escola precisa sofrer transformações, especialmente no campo da direção, para que a educação de qualidade seja alcançada, pois a função do diretor não pode ser apenas administrativa, cuidando apenas de assuntos burocráticos, exercendo o cargo de chefia. O gestor tem que adotar uma administração participativa, construtiva e democrática, impulsionando e liderando o projeto político pedagógico.

Daí o gestor ter uma visão clara da qualidade formal e política, para liderar promovendo ambiente de formação, discussão e reflexão aos professores, direcionando o projeto pedagógico, construindo assim caminhos de ensino para sair da mesmice, da mediocridade, do ensinar reprodutivo.

A elaboração do projeto político pedagógico, feito todos os anos, deve ser o símbolo da criatividade da escola, considerando as

necessidades dos clientes, sendo um momento de demonstração do trabalho da equipe.

Aplicar nas escolas critérios da qualidade da gestão empresarial seria ideal, desde que não apenas imitativa, mas apropriada, pois se utilizar técnicas, como objetivos claros a serem alcançados, a construção de projetos participativos e coletivos e avaliação constante, são caminhos iniciais para uma gestão de qualidade.

Um ponto importante a ser mencionado é a questão da qualidade da educação oferecida, que não se resume apenas na quantidade, no fim, mas o meio é de grande relevância, garantindo o desempenho total do aluno. A preocupação do processo educativo merece destaque, somente assim sairemos do campo de ensino, de instrução, do treinamento, da aula copiada, que mesmo nesse contexto deixa a desejar, e a formação será plena, construindo conhecimentos coletivos, preparando cidadãos críticos e pensantes.

Quanto ao desempenho da qualidade, a primeira preocupação é garantir que os alunos concluam o ensino básico, e para isso há dois objetivos, conseguir a passagem de séries, diminuindo ou eliminando a evasão e a repetência, e o segundo introduzir o aprender e aprender para garantir a qualidade na quantidade.

Para que os objetivos sejam alcançados, é indispensável o olhar do professor, a sua atenção para a dificuldade do aluno, os possíveis fatores responsáveis pela evasão ou repetência, auxiliando o aluno no que for necessário, como dar suporte para a construção do conhecimento em horários flexíveis, organizar atividades alternativas, incluir programas de recuperação específico, seriam algumas sugestões.

Segundo Mezomo (1994), a qualidade está sempre em processo, não está estático, é uma ação continuada. Então quando se fala de gestão da qualidade, está relacionada toda a equipe que deve estar em constante busca pela qualidade, que significa o atendimento das necessidades dos clientes com satisfação, e a melhoria contínua.

Para isso é indispensável que a organização tenha a sua missão bem definida (quem são seus clientes; quem é a instituição; o que faz; quais as necessidades de seus clientes), que possua uma visão de futuro, que tenha planejamento em longo prazo e que seus valores e princípios estejam de acordo com sua identidade, sua visão de futuro e seu planejamento estratégico. “Uma missão concebida, evidentemente, com qualidade, ou seja, que esteja centrada no atendimento das necessidades dos clientes e que sejam permanentes monitoradas em sua execução. Uma missão corajosa e assumida por toda a organização e sempre revitalizada para atender e encantar o cliente.” Mezomo (p.167, 1994).

Os atributos da qualidade só se interessam quando partidos da prática gerencial, somente esse é o início da passagem da teoria para a ação transformadora.

A gestão da qualidade se fundamenta na prática de alguns valores: o respeito, reconhecimento da diversidade e do valor, da qualidade, tanto das pessoas quanto da organização, a integridade, a ética, os valores da honestidade e de ser correto, direito, eficiência, atender às necessidades e promessa da sociedade, a excelência, ser o

melhor no que se faz, a compaixão, respeito aos sentimentos, o cuidar de pessoas.

A qualidade deve acontecer dia a dia, pois ela não é um programa, mas um processo que pode ser implantado ou não, e isso depende da gestão. Essa opção da qualidade tem suas condições para concretizar, deve ser séria, comprometida, permanente e visível, o que significa ter a vontade de mudar, garantindo os meios para realizar a mudança.

A valorização dos recursos humanos é uma etapa que têm sua externa importância, pois pessoas bem-educadas, satisfeitas, e que tem orgulho naquilo que fazem, poderão dar maiores resultados para a obtenção da qualidade desejada. Pode-se observar o papel fundamental do gestor em encorajar as pessoas, em estimular mudanças, abrindo caminhos para inovações, delegando autonomia e demonstra preocupação com os seres humanos que trabalham na organização ou que fazem parte dela de alguma maneira.

Essa educação mencionada não significa apenas programas de treinamento, mas trata-se de gerar uma consciência de responsabilidade com as qualidades profissionais, de estimular a formação continuada, em fazer com que as pessoas tenham atitudes de qualidade e não apenas conceitos, em motivar a criatividade e a inovação, a motivar as pessoas a fazerem as coisas certas desde a primeira vez, proporcionar capacitações, estimular as pessoas a descobrirem habilidades necessárias as suas funções.

Uma escola só terá qualidade se dispuser de um gestor-líder que interaja com a sua equipe proporcionando momentos de estudo, formação e reflexão do processo, que seja capaz de criar um ambiente adequado para melhorar o sistema e as pessoas.

Para atingir a qualidade é necessário adotar a liderança, no sentido de ser capaz de sensibilizar todas as pessoas para assumirem o compromisso com essa qualidade almejada, em produzi-la. Ter uma estrutura flexível e uma administração participativa, fortalecer as pessoas mediante a educação continuada e proporcionar o trabalho em equipe.

De acordo Ramos (1999), são algumas as tarefas do gestor: ter uma visão das necessidades e expectativas dos clientes; planejar, acompanhar e avaliar a execução de todo o processo educativo; identificar problemas, para então atuar nas causas, para assim melhorar o processo.

É necessário que se envolva todas as pessoas da organização, independente de funções, em todo o processo, desde o planejamento até a avaliação final, formando então uma verdadeira equipe, harmoniosa, integrada e comprometida com a qualidade de suas atividades, alcançando as reais necessidades dos clientes, portanto cumprindo a missão da instituição.

Então realizando a tão sonhada gestão participativa, integrada pela parceria de toda a aliança dos líderes e liderados que estão em busca de um único objetivo, o aperfeiçoamento continuo do trabalho que realizam em conjunto.

Uma escola que continuamente se questiona se pode melhorar, envolve todos os interessados nas discussões e nas decisões de que e como aperfeiçoar consulta os clientes para identificar as

opiniões, necessidades e desejos, possui uma produtividade em constante crescimento para um bom resultado, identifica e obtém os recursos que precisa para promover as mudanças, busca a melhoria constante, renovando-se e atualizando-se, esta caminhando rumo a uma escola de qualidade.

Moggi (2001), afirma que para alcançar os objetivos o gestor deve adaptar-se às situações de mudança, pensar estrategicamente, ser flexível nas decisões, tomar iniciativas, ter uma visão global sem perder o foco, sabendo desta forma lidar coma as complexidades da gestão.

A gestão de qualidade é aquela que mantém o equilíbrio e leva em consideração os sentimentos e a sensibilidade para o que é importante aos outros, ouvindo e falando com atenção e interesse, sendo um bom negociador.

O GESTOR COMO LÍDER

De acordo Hunter (2004), liderança é a capacidade de influenciar as pessoas para trabalharem com entusiasmo na busca dos objetivos de interesse de todos.

A liderança deve ser construída sobre autoridade, e esta é definida como a capacidade de levar as pessoas a fazerem a sua vontade de bom grado, somente por sua influência pessoal.

Para conseguir a autoridade, é necessário servir e sacrificar-se, ou seja, o gestor deve estabelecer vínculos com seus colaboradores, construindo uma relação afetiva, preocupando-se com as pessoas, identificando e suprindo as necessidades de sua equipe.

Mas, não basta de tantas boas intenções, das quais nos referimos aqui neste capítulo, se não forem colocadas em prática, de nada vale intenções sem ações, é preciso à vontade de renovar, inovar e mudar.

INTENÇÕES – AÇÕES = NADA
INTENÇÕES + AÇÕES = VONTADE

É preciso ter vontade para escolhermos amar, isto é, sentir as reais necessidades, e não os desejos, daqueles que lideramos. Para entender a essas necessidades, e não os desejos, daqueles que lideramos. Para entender a essas necessidades, precisamos nos dispor a servir e até mesmo a nos sacrificar. Quando servimos e nos sacrificamos pelos outros, exercemos autoridade ou influência, (...). E quando exercemos autoridade com as pessoas, ganhamos o direito de sermos chamados de líderes. Hunter (2004, p. 70).

Hunter (2004) define algumas características do caráter de liderança e autoridade, sendo a honestidade, o cuidado, o comprometimento, ser bom ouvinte, bom humorado, alegre, que tenha atitudes positivas, que goste das pessoas, enfim, que seja bom exemplo.

Segundo Mezomo (1994), as pessoas não querem chefes, mas líderes capazes de reconhecer seus esforços, suas qualidades e competências, valorizando sua equipe.

O perfil do líder que as pessoas querem para dirigir as organizações das quais fazem parte, exige alguns requisitos, tais como: lealdade, respeito e ética, determinação, que apoie a inovação e a criatividade, que tenha decisão, que estimule mudanças, que esbanje disposição, que capacite as pessoas para tomadas de decisões, que delegue autoridade, que compartilha as

informações, e busca resultados elevados.

O verdadeiro líder sabe que o seu papel é de auxiliar o esforço coletivo com visão ampla, enxergando não só o presente, mas percebendo e antecipando o futuro. Ele não teme o crescimento de seus funcionários, ao contrário incentiva a formação continuada e procura garantir e incentivar o aprimoramento. Motiva as pessoas a darem o melhor de si, para o crescimento do seu local de trabalho, fazendo com que elas acreditem na sua capacidade, motiva as pessoas referentes á postura e exemplo, ao invés de controla-las.

Mezomo (1994) menciona que a administração se preocupa com a excelência no serviço prestado, mas na prática a ignora. A instituição tem o tamanho do gestor, ou seja, a administração pode ser a força ou o fracasso da organização.

È por isso que a superação e a busca da qualidade estão envolvidas com a administração da instituição, pois depende da filosofia e visão do gestor. A administração comprometida não é aquela que apenas apoia, mas que lidera e conduz que realmente se preocupa com a busca da excelência.

O líder deve estra atento para as necessidades dos clientes, se elas estão sendo ouvidas e supridas. O gestor líder sabe que não pode fazer tudo sozinho, por isso reparte o poder, delegando autoridades nos cumprimentos de tarefas. Acredita no potencial das pessoas, pensa grande e está em busca de uma única meta, a excelência.

Os líderes ensinam e lideram com visão de excelência, indo além do que existe, procurando satisfazer as necessidades dos clientes, e proporcionando um ambiente de trabalho ideal e satisfatório para os seus funcionários. Assim motivando as pessoas para a busca da excelência da organização.

Os administradores líderes precisam tornar a sua visão, uma visão comum, comunicando-a, reforçando-a e praticando-a. Só assim as pessoas terão direção e se sentirão inspiradas para o trabalho.

Depois de criada a visão e de transmitida o gestor-líder deve praticá-la, dando exemplo aos funcionários, mostrando-se comprometido, e esforçando-se para atingir a visão, melhorando as relações com os clientes procurando atender as necessidades, ouvindo-os.

Os líderes apoiam as pessoas, no sentido de ouvi-las, estar com elas, saber o que fazem desenvolver a autoestima, convidá-las a se manifestar, recolher sugestões, motivá-las e capacitá-las para o trabalho em equipe.

Fortalecer as pessoas é fundamental, invertendo a pirâmide organizacional, colocando a administração a serviço do funcionário e todos a serviço do cliente. Os gestores-líderes entendem que existem para fortalecer as pessoas e não para serem fortalecidos por elas.

Esse fortalecimento ocorre quando se delega autoridade e responsabilidade, treinando as pessoas e desenvolvendo-as, dando oportunidades para criar e inovar. Mostrando-se exemplo a ser seguido na qualidade e no compromisso no atendimento das necessidades e desejos do cliente.

Assumir riscos, inovando, também é de caráter da liderança administrativa, sempre atenta às oportunidades, pois o mercado está sempre inovando. Mas as oportunidades

e os perigos estão juntos, por isso há quem não queira assumir tal responsabilidade, com medo de mexer no que está "bem", ou porque tem medo de piorar a situação.

"É preciso lembrar sempre que estamos num mundo caracterizado pela mudança e pela velocidade dela! Não mudar, portanto, é não estar sintonizado com o ambiente em que vivemos. Daí a necessidade de ousar e de assumir riscos". Mezomo (1994, p.58).

O líder tem planos em longo prazo, primeiro porque supõe a mudança da cultura organizacional, na qual envolve todas as pessoas da organização, desde o topo da pirâmide até a base. Toda essa mudança inicia-se pela educação, mas que não significa somente conceitos trabalhados, mas atitudes renovadas, e resultados em longo prazo, pois envolve todas as pessoas e não tem data para terminar.

Segundo Ramos (1999), o gestor deve procurar ter uma relação de parceria com todos os membros da comunidade escolar, para que se consiga alcançar a qualidade almejada por todos, definindo primeiramente quais os objetivos a serem atingidos, dessa forma todos serão responsáveis pelo desenvolvimento e alcance dos propósitos educativos.

O gestor líder participa diretamente da tarefa pedagógica, auxiliando e acompanhando os professores e técnicos, ouvindo e aceitando sugestões, elogiando o esforço individual e coletivo.

O líder compartilha o poder, delegando decisões em níveis mais próximos das ações. Certo de que poderá haver medo, insegurança. Conflitos e confrontos no processo de mudança e construção no sentido da qualidade, o gestor deve estar consciente e ser competente para administrar todas as barreiras.

O diretor- líder proporciona na sua escola momentos de crescimento pessoal e individual, os profissionais aprendem uns com os outros para a solução de problemas pedagógicos.

A comunicação é a principal ferramenta do líder, pois ele aciona a toda a comunidade escolar, pais, alunos, professores, coordenadores, supervisores, porteiros, serventes, cozinheiras, inspetores, na busca da melhoria da instituição, fazendo alianças, na procura da criação de novos programas educacionais, projetos, trabalhos voluntários rumo à missão da escola.

GESTÃO PARTICIPATIVA

De acordo Mezomo (1994), somente a gerência participativa poderá ser capaz de liderar as pessoas e de reconhecer e valorizar o esforço e criatividade. Levando a organização para o futuro, capaz de superar novos desafios, construindo assim o compromisso de todos com a qualidade.

Segundo Maximiano (2004), a gestão democrática é caracterizada pela valorização da participação na tomada de decisões na administração da instituição.

A gestão participativa não é comum nas administrações atuais, sendo os seus funcionários alienados em relação ao controle do seu trabalho e da gestão da organização. A administração participativa aumenta a qualidade das decisões, pois se utiliza á fonte intelectual de mais pessoas,

motiva dando satisfação às pessoas. Não estão envolvidos apenas os funcionários internos da organização na gestão participativa, mas clientes, fornecedores, todos os departamentos existentes.

As pessoas são responsáveis por seus próprios comportamentos e desempenhos, pois a autonomia está vinculada á tomada de decisões em relação ao seu próprio trabalho. Os resultados também são de responsabilidade das pessoas envolvidas no processo decisório.

De acordo Mezomo (1994), estão acontecendo grandes mudanças no mundo atual relacionadas às administrações das organizações, e se não souberem acompanhar ou se recusarem, estarão caminhando rumo a destruição.

Hoje as pessoas querem ser valorizadas em seu trabalho, que seu esforço seja reconhecido, se sentirem respeitadas, elas precisam se sentir importante, pois somente dessa forma poderão assumir maior responsabilidade pelo seu trabalho tornando uma instituição vencedora.

As pessoas fazem a diferença, precisam saber o que e o porquê fazem, sentindo se responsáveis e culpadas pelo que acontece na organização.

A administração participativa é o grande passe para a qualidade. Ela inicia desde a definição da missão da organização, de suas regras e valores, pois as pessoas que lá trabalham se sentirão participantes e atuantes, assumindo maior compromisso com sentimento de gratificação pelo seu trabalho. È pela administração participativa que as pessoas se conhecem e conhecem sua organização.

A administração participativa exige muita abertura, sensibilidade, clareza e dedicação por parte de todos envolvidos, mas especialmente da gestão, por ser um processo contínuo e inacabado. O ideal é sempre dar abertura as pessoas para que descubram suas soluções, e não fazer por elas, todos podem brilhar sem ofuscar outros.

O que tem valor na administração participativa é a comunicação, a descentralização do poder, a transparência nas informações, a permanência dos funcionários nas instituições com remuneração e condições de trabalho adequadas, treinamentos, valorização dos profissionais, flexibilidade, participação nas tomadas de decisões e nos resultados, envolvendo e responsabilizando a todos.

Segundo Demo (2005), o centro da questão qualitativa é o fenômeno participativo, na história os acontecimentos que valem a pena são participativos, em que a proporção das desigualdades, da exploração, e da opressão são menores.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA QUALIDADE DA GESTÃO

De acordo Mezomo (1994), a qualidade de qualquer organização é medida pelos resultados, e o resultado da escola é a formação e preparação dos clientes (alunos) para a vida, formando sujeitos críticos e atuantes na sociedade. E para isso a instituição de ensino precisa ensinar e praticar a qualidade, educando para a qualidade, pois essa é a única maneira de chegar ao sucesso de todos.

A qualidade mencionada está para a gestão da qualidade total da escola, em que todos estão envolvidos e comprometidos com as metas e resultados da instituição. Para isso é necessário que a escola tenha uma missão definida e que todos a conheçam e pratiquem, e que o ensino esteja adequado a ela.

A qualidade da instituição escolar também está em um corpo docente preparado, motivado e envolvido em toda a prática, exercendo o seu papel de maneira qualificada, com educação de qualidade e afetividade nas relações com os alunos, e desta forma criando vínculos.

O aluno tem essencial importância no fator de qualidade, para isso é necessário que conheça e esteja envolvido com a missão da instituição, e que a qualidade da escola não está apenas no ensino, mas também na aprendizagem, e essa é uma tarefa dele, que se relaciona com seu trabalho, comprometimento e responsabilidade.

O trabalho dos demais profissionais é indispensável para criação de um clima organizacional adequado para o crescimento e sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

Os resultados de uma escola que ensina e pratica a qualidade são: alunos que gostam e são envolvidos com a escola; alunos mais participativos que sempre esclarecem suas dúvidas com os professores; as atividades extracurriculares são bem aceitas e aprofundadas pelos alunos; a escola é defendida pelos alunos que a consideram seu patrimônio; alunos e professores são mais criativos e apresentam sugestões de melhorias; as relações são facilitadas, e o trabalho em equipe e a interdisciplinaridade acontecem; a evasão escolar, as dependências e as reprovações diminuem; a demanda de alunos e a escola poderá ser mais exigente na matrícula; a escola é bem vista pela sociedade e poderá contar com novos recursos oferecidos pelas lideranças empresariais; os problemas são resolvidos rapidamente, pois conta com o envolvimento de todos, e prevalece o objetivo maior da escola; e consequentemente a escola percebe que está no caminho certo e o processo se torna irreversível.

A qualidade é um processo em constante evolução, e não um estado adquirido e estagnado, que exige o comprometimento de todos na superação do que já é obtido. É um trabalho persistente de médio e longo prazo que precisa ser mantido ativo.

A transformação da escola acontece realmente quando a escola segue a qualidade como um método de trabalho de todos, criando e exercendo uma nova cultura organizacional centrada no atendimento das necessidades dos clientes internos e externos.

Somente com a qualidade da escola, vivida e ensinada, os alunos sairão não apenas com um diploma, mas aptos para viver a liberdade responsável e a própria cidadania, atuantes e críticos.

De acordo Ramos (1999), qualquer forma de organização educacional que considere as reais necessidades dos alunos e dos professores possui o ingrediente essencial para o sucesso.

As motivações não são acionadas por fatores externos, na verdade toda motivação é interna, está dentro de cada

indivíduo. Por isso o gestor moderno sabe mesclar o que o trabalhador quer com os objetivos da administração.

De acordo Demo (1994), a qualidade está em confronto com a questão da quantidade, a preocupação é com relação à quantidade de formados, sem se quer dar maior importância para a qualidade desta formação.

A remuneração dos docentes é um fator que merece preocupação, pois profissionais insatisfeitos não podem oferecer o que há de melhor, não se reciclam, e até mesmo abandonam ou deixam ao descaso a profissão por não conseguir se manter ou sobreviver com o salário de miséria.

A formação pode ser considerada sinônimo de educação, esclarecendo que é o processo de constituição do sujeito histórico politico formal, construtivo, participativo e capaz. Não é certo se reduzir à educação a mera aquisição de conhecimento, a instrução ou ao treinamento, mesmo que estes sejam elementos.

Para Libâneo (2002), o objetivo da gestão é a educação e a formação de pessoas, a prática profissional educativa depende do desempenho coletivo, e de uma interação por meio das relações interpessoais. Os alunos ao mesmo tempo em que são usuários, são considerados membros da organização escolar, as hierarquias são desconsideradas, o nível qualificação dos profissionais são semelhantes e os resultados da educação são muito mais qualitativos do que quantitativos.

A RELAÇÃO DA QUALIDADE DA GESTÃO COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ALUNOS

De acordo Demo (1994), com professores preparados será mais fácil introduzir inovações para se chegar à educação de qualidade. Sendo uma passagem de o simples aprender para o aprender a aprender, que será efetivado pela construção e participação na estrutura didática. Outra questão é a mudança das aulas expositivas que induzem a cópia, para o oferecimento do trabalho em equipe, proporcionando um ambiente produtivo.

A terceira inovação é a construção coletiva do próprio projeto pedagógico, que apesar do currículo oficialmente acompanhar algumas normas, o diferencial será na didática, podendo oferecer trabalhos que mesclem a teoria com a prática, aulas com pesquisas, conteúdos relacionados com as necessidades e expectativas diante do momento.

A quarta inovação seria a oferta de material didático adequado, rico e abundante, para consultas, leituras, querem sejam laboratórios para experimentação ou informatização, talvez até construído pelo próprio professor ou equipe docente e que esteja adequado com o projeto pedagógico.

O aluno não pode ser apenas objeto de aprendizagem, mas deve construir reconstruir e aprofundar os conhecimentos, sob orientação do professor.

Outra inovação a ser implementada é a instrumentação eletrônica, que o aluno pode ter acesso à tecnologias, garantido a sua inserção na era digital, podendo ter acesso ao conhecimento disponível, pesquisando,

esclarecendo dúvidas, aumentando o êxito e a autoconfiança do aluno, desde que todo processo seja orientado e acompanhado pelo professor para que não caia na futilidade.

Dirigir uma escola não é apenas cuidar dos assuntos administrativos e burocráticos, mas impulsionar e liderar o projeto político pedagógico, recriando formas didáticas inovadoras, construtivas e participativas.

Desta forma redirecionando o ensinar e o aprender, saindo da mesmice, para um processo de formação do sujeito total. O programa deve acompanhar a criatividade da escola, a demonstração do trabalho em equipe da escola, e a habilidade de construção da equipe escolar, e não necessariamente seguir todos os anos o projeto de forma repetitiva, sem dar conta das necessidades e expectativas dos clientes.

O despertar do interesse dos alunos em pesquisar, aprofundar conhecimentos, em se alimentar em mais conhecimentos partindo de iniciativa própria é um compromisso que a escola deve ter perante seus clientes no processo de sua formação. Criando hábitos de construção, participação envolvendo a família e a comunidade para o seu aprimoramento, socializando o conhecimento, tentando desta forma superar o esquema de absorção de informações das aulas direcionadas as provas.

Movimentos extracurriculares também são de essencial importância, pois está direcionado diretamente com as pesquisas, deixando de serem coisas paralelas. Assim o currículo é redirecionado, mediante novas formas de se construir conhecimentos ou recriá-los.

Uma escola de qualidade coloca a disposição dos alunos nos componentes eletrônicos tudo que possa servir de apoio para dominar a matéria, bem como construir a capacidade de construir conhecimento.

Segundo Ramos (1999), uma escola que exerce a prática da qualidade, exerce processo de socialização, favorecendo a troca de saberes e competências. O aluno aprende sozinho, com os colegas, com os professores, com o corpo administrativo e técnico, pois todos fazem parte da organização educativa.

São propostos muitos trabalhos em grupo, em que o estudante depende tanto de sua criatividade e de si próprio como dos outros e de sugestões das outras pessoas. Aprender em conjunto satisfaz as necessidades de amor, de poder, alegria e liberdade, promovendo a cooperação entre os alunos, criando a base para um trabalho de qualidade.

A escola de qualidade acompanha e avalia passo a passo à aprendizagem do aluno, detecta os problemas e dificuldades do estudante, utiliza práticas inovadoras, diversificadas e adequadas nos reforços escolares.

De acordo Mezomo (1994), o produto da escola, sendo o conhecimento está diretamente relacionado ao aluno, que é o ator na construção, criação e renovação, no qual o professor é apenas um facilitador, orientador e estimulador.

O aluno é o produtor do conhecimento durante toada a sua vida, pois o conhecimento não vem apenas de um diploma. A escola deve garantir o produto de qualidade, que incube a renovação e aprimoramento do mesmo, que acontece sem cessar, é aquele que vem acompanhado de pensamento crítico, da capacidade de tomar decisões e de resolver problemas, das descobertas

dos valores da vida, da disposição de mudanças, das dimensões éticas e morais na participação da construção de uma sociedade mais justa, da preocupação e interpretação da leitura da história.

Os resultados esperados da escola de qualidade são: o conhecimento adequado adquirido, preparação para o trabalho, consciência do aluno da extensão ética e social do conhecimento e da profissão, capacitação para a vivência em cidadania: capaz de tomar decisões e resolver problemas, com pensamento crítico, consciência da aprendizagem contínua, a adequação da formação ao mercado de trabalho.

Segundo Luck (1996), o gestor deve ser o elo de ligação entre a sociedade e a equipe de profissionais que lidera. Essa ligação para que todos estejam na mesma direção em um só passo, recebendo responsabilidades e as assumindo, na busca de resultados mais do que satisfatórios, para que a educação vá além do sistema educacional.

O aprendizado dos alunos deve seguir uma linha constante, segundo questionamentos do cotidiano, reflexões e ultrapassagens das tradições, criando possibilidades para interação de ideias, vontades, curiosidades, sentimentos e emoções, chegando a respostas internas e externas do ambiente escolar.

Segundo Perrenoud (2001), o diretor é responsável pelo conjunto de alunos, não por aspectos pedagógicos, mas itens como a cultura, os gostos, lazeres e necessidades. A escola nem sempre se preocupa com esses aspectos considerando-os para dar orientações adequadas aos seus clientes internos.

O diretor pode ser o porta voz dos alunos para que suas necessidades e expectativas sejam atendidas, para que haja uma plena satisfação dos serviços prestados pela instituição e a missão seja cumprida.

Isso quer dizer que o papel do diretor se modificou e deve ser redefinido, sua responsabilidade aumentou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perrenoud (2001) comenta, a escola mudou, seu papel atual foi completamente redefinido, para antecipar as mudanças e avanços da sociedade ou para responder a elas. As formas de ensino e de avaliar mudaram, a tecnologia mudou, os programas, a estrutura.

Desta forma o papel do diretor se tornou complexo, é ele que comanda as relações internas e externas na instituição, pois é para ele que convergem todos os problemas, ele precisa acompanhar as inovações pedagógicas e seus recursos, é de sua responsabilidade criar e manter um ambiente agradável e propicio para os alunos e educadores, no sentido de atender os objetivos da instituição e cumprir a missão.

Alguns componentes da função do diretor são: exercer autoridade sobre jovens e adultos, negociar, tomar decisões, e fazer uma com que elas sejam respeitadas; dividir recursos como o tempo, espaço. Dinheiro; fazer uma comunicação externa com pais, autoridades locais, comunidade, etc; motivar, estimular e avaliar o corpo docente; fazer com que as pessoas trabalhem com a diferença; oferecer espaços culturais para os alunos; estabelecer e controlar a identidade

e o projeto da organização; manter sua identidade e controlar seu estresse e angústias, dominando sua formação.

Indiscutivelmente o desempenho de uma escola depende em grande parte de sua forma de gerencia administrativa. O diretor deve praticar uma liderança democrática e participativa, motivando, delegando poderes, usando a empatia e a simpatia, distribuindo responsabilidades, deve saber ouvir e falar, ter facilidade nos relacionamentos, ser sensível, comunicativo sabendo lidar com pessoas, usando de sua autoridade de maneira discreta.

O conceito de qualidade está relacionado não somente a perfeição do produto final e satisfação do cliente, mas abrange todo o processo que envolve o serviço público.

Para se chegar à qualidade é necessário que o produto ou serviço esteja de acordo com os objetivos da organização, cumprindo a missão e satisfazendo às necessidades e expectativas dos clientes.

Gestão de qualidade foi sempre o que faltou no campo da educação. A profissão era concebida apenas com funções administrativas, tratando-se apenas de assuntos burocráticos.

O caminho é outro, o gestor que pratica a qualidade, é um líder que motiva e impulsiona sua equipe diante do projeto político pedagógico.

Para aquisição de uma gestão de qualidade é necessário que ela seja administrada de forma democrática e participativa, em que todos os membros da instituição assumam responsabilidades, tenham comprometimento e compromisso com o trabalho que realizam. A qualidade não é algo estático, está sempre em uma ação contínua.

Na gestão participativa é necessária a presença constante do líder em todos os departamentos da instituição, pois não basta assumir este tipo de gestão sem estar plenamente envolvido e confiante do trabalho que será realizado.

O gestor líder não é autoritário, que impões regras e tarefas, mas ele conquista a autoridade de maneira que as pessoas fazem o que ele quer por vontade própria, com entusiasmo e satisfação, e não meramente por obrigação.

Todas as pessoas envolvidas com instituição devem participar desde a definição de sua missão até a estipulação das metas e objetivos, assim como das tomadas de decisões, do planejamento de como agir para que a escola caminhe e persista na qualidade total.

Desta forma podemos salientar uma vez que a qualidade praticada na gestão da instituição tem suas consequências na formação e aprendizagem dos alunos.

Segundo Perrenoud (2001), o diretor é diretamente responsável pelo corpo de alunos da organização a qual lidera, pois é ele que deve impulsionar o projeto político pedagógico da escola, permitindo a participação de todos, igualmente do corpo discente, na sua construção e inovação, se preocupando com as reais necessidades e expectativas dos alunos, orientando-os para uma vida em sociedade, sendo sujeitos questionadores, reflexivos e atuantes.

Assim fica relacionada à questão da qualidade da prática profissional do gestor com o processo de aprendizagem e formação dos alunos, dos quais são de sua responsabilidade, não em aspectos diretamente pedagógicos,

mas na sua formação total, incluindo itens culturais e sociais, buscando identificar suas reais necessidades e supri-las.



LUANA MAJOR FLORESTA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas FMU (2005); Especialista em Gestão Educacional pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (2007); Professora de Ensino Fundamental I- na EMEF ALFERES TIRADENTES

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 5 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Prospectiva; 5).

DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 25).

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário da língua portuguesa. 3 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

HUNTER, James C. O monge e o executivo: Uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

LIBÂNEO, José Carlo. Organização e Gestão da Escola. São Paulo: Alternativa, 2002.

LUCK, Heloísa. Gestão Educacional: estratégias e ação global e coletiva no ensino. Curitiba: Champagnt, 1996.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital. 4ed.rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2004.

MEZOMO, João Catarin. Gestão da Qualidade na Escola: Princípios Básicos. São Paulo: J. C. Mezomo, 1994.

MOGGI, Jair. Gestão Viva!: a célula como modelo de gestão. São Paulo: Editora Gente, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2ed. Trad. Cláudia Sachilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAMOS, Cosete. Excelência na educação: A escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

RAMOS, Cosete. Pedagogia da qualidade total. Rio de Janeiro: Qualityamark, 1992.



O PROCESSAMENTO DA LEITURA NO CÉREBRO HUMANO

RESUMO: A escrita e em consequência sua leitura surgiram como produto cultural da humanidade, a partir desse momento surgiram duas classes de indivíduos, os leitores e os não leitores. Apesar de milênios de desenvolvimento tecnológico e cultural, e da universalização do ensino, ainda existem pessoas que não conseguem ler. Esse estudo tem por objetivo entender a natureza cognitiva da leitura, em que local e como ela se processa no cérebro humano. É um levantamento bibliográfico realizado a partir de contribuições recentes de estudiosos da área de neurociências ligadas ao processamento da leitura. Apresento os avanços obtidos pela neurociência para o entendimento da reciclagem neuronal, que ocorre na região occípito-temporal ventral esquerda e o que isso contribui para o entendimento da alfabetização e da leitura, auxiliando a educação no desenvolvimento de novas estratégias de ensino a fim de prevenir o analfabetismo.

Palavras-chave: Neurociência; Neuroeducação; Leitura; Alfabetização; Reciclagem Neuronal.

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita surgiu por volta de 3000 a.C. na Suméria, uma antiga civilização da Mesopotâmia. Ela foi inventada a partir da necessidade de registrar as atividades comerciais e manter o controle das quantidades de cereais e gado, pois era impossível depender da memória de um homem para cada item. Tornou-se necessário manter registros confiáveis, que no início eram feitos em placas de argila. Essas pessoas encarregadas desses registros eram os escribas. A partir daí surgiram duas classes de indivíduos, os letrados e os iletrados. Na Mesopotâmia, assim como hoje, a aquisição da leitura precisava ser ensinada e saber escrever diferenciava as pessoas. Walker (1996, p.55) relata "os escribas, [...] tinham de submeter-se a um aprendizado que, depois de completado, lhes dava o direito de se chamarem dubsar, "escriba", passando a integrar uma elite privilegiada que olhava os seus concidadãos com desprezo".

Hoje passados 5000 anos, aqueles considerados analfabetos, ainda são relegados a serem cidadãos de segunda classe e excluídos de uma série de atividades nas quais a leitura e a escrita, são condição inicial, vivendo a margem da sociedade. Além disso, a proficiência em leitura é definida como uso e compreensão de textos escritos e com reflexão dos mesmos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento potencial individuais com o fim de participação plena na vida em sociedade (PISA, 2000).

Sendo assim, temos outro tipo de analfabetismo, o funcional. Enquanto o primeiro não domina o sistema de escrita e leitura, o segundo, apesar de ler e escrever, não interpreta. Dados da UNESCO, afirmam que 10% da população mundial é analfabeta, no Brasil, segundo o MEC 8,7%. Já as taxas de analfabetismo funcional no Brasil (INAF, 2016) são de 27% entre os brasileiros de 15 a 64 anos.

Diante desse cenário, a neurociência, a psicologia cognitiva e a educação, vêm investigando o porquê de algumas pessoas, mesmo em ambiente escolar, não conseguem ou terem enormes dificuldades na leitura e seu entendimento. O que muda no cérebro de um leitor, em que local e como se processa essa leitura em nossa arquitetura cerebral e como esse conhecimento pode ajudar na prática docente. São alguns dos assuntos abordados neste artigo.

HOMO SAPIENS E A LEITURA

A linguagem falada remonta aos hominídeos que antecederam o aparecimento de nossa espécie, a evolução da linguagem verbal deixou marcas no nosso cérebro. Desde o século XIX sabe-se que o lobo frontal do hemisfério esquerdo, região denominada área de Broca, é a responsável pela fala. Lesões nessa área provocam afasias, perda da capacidade de comunicação verbal. Já o lobo temporal e parietal esquerdo, região denominada de área de Wernicke, é responsável pela compreensão da linguagem, lesões nesta área impedem o entendimento do que se diz. Estas áreas possuem neurônios

especializados na fala e sua compreensão, a evolução as encarregou desta tarefa a partir de informações genéticas, portanto a fala não precisa ser ensinada. Apenas o contato com a comunidade social já é capaz de nos tornar seres falantes. "Falar é fácil, mas ler já é um pouco mais difícil. A linguagem escrita, exatamente por ser uma aquisição recente na história da nossa espécie, não dispõe de um aparato neurobiológico preestabelecido", Cosenza & Guerra (2011, p.101).

Nosso genoma não teve tempo de se modificar para desenvolver neurônios específicos para a leitura, à aquisição dela se faz por intermédio de dedicação e exercício. Circuitos utilizados ao longo da evolução para executarem outras funções são recrutados para processarem a leitura, "A aprendizagem da leitura modifica áreas do cérebro antes responsáveis pelo reconhecimento visual dos objetos", Dehaene (2012, p.169).

A aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro, ele então reage de forma diferente aos estímulos linguísticos visuais, o que também influencia no processamento da linguagem falada. Os alfabéticos passam a ter uma consciência fonológica, relacionando grafemas e fonemas.

A utilização de modernos exames de neuroimagem funcional possibilitou a análise do cérebro em funcionamento, tanto de alfabetizados como os não alfabetizados. Essas pesquisas vêm demonstrando que o nosso cérebro não é biopsicologicamente programado para o reconhecimento da palavra escrita, o que aumenta a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem, tornando os educadores mediadores dessas mudanças neurobiológicas.

OS PROCESSOS NEUROBIOLÓGICOS DA LEITURA

A leitura é uma invenção cultural, portanto necessita ser ensinada. Aprendemos a ler pela via grafo-fonológica (forma e som), as duas vias convergem para a área de Wernick relacionado com o léxico das palavras, Cosenza & Guerra (2011, p.102).

Tudo começa com o olho, mais precisamente na região central da retina, a fóvea, essa é uma região que corresponde a 15° do campo visual, a única região útil para a leitura. Lesões nessa área tornam a identificação dos traços das letras impossíveis. Por ser pequeno o campo visual útil para a leitura, é que ao lermos movimentamos os olhos esquadrinhando o texto em pequenos movimentos, Dehaene (2012, p.27).

A região occípito-temporal esquerda é o local no cérebro humano responsável pela análise visual da palavra. Segundo Dehaene e Cohen (2012, p.77), ela analisa a forma das letras, seu reconhecimento e sua reunião em palavras.

Os neurônios dessa região passariam por processo de reciclagem neuronal durante a aquisição da leitura. A partir de exames de imagem funcional por ressonância magnética, sem exceção, as pessoas alfabetizadas ativam a mesma região no decorrer da leitura, região esta a principio responsável pelo reconhecimento visual dos objetos, faces e instrumentos. Somente a região occipital-temporal ventral esquerda reconhece as palavras escritas, enquanto a

região direita prefere o reconhecimento das faces. Antes da aquisição da leitura ambos os lados tem funções semelhantes, mas após a alfabetização ocorre uma mudança nessa área.

Durante a decodificação fonológica as áreas de Broca, envolvida com a expressão da linguagem, e a área da "região da forma visual das palavras", são ativadas. Ambas convergem para a área de Wernicke, léxico semântico, neste momento visão, audição, atenção, funções executivas e memória, estão todos envolvidos no processo da leitura.

O conhecimento dos símbolos da escrita e sua correspondência com os sons são habilidades necessárias à complexa atividade de ler. Maus leitores parecem não ter a habilidade de identificar adequadamente os sons constituintes das palavras, o que dificulta relacionar a grafia das letras com os sons, Cosenza & Guerra (2011, p.104).

Seja um caractere chinês, uma sequencia do alfabeto hebraico ou o nosso português, todos os leitores utilizam a mesma rede anatômica das regiões cerebrais. Após o tratamento visual, os caracteres escritos são enviados para as regiões ventrais do lobo temporal esquerdo, local em que são reconhecidos independentes de sua forma, tamanho e posição, essa informação é enviada a dois circuitos, um que converte em imagens acústicas e outro que recupera o significado, Dehaene (2012, p.135).

A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM BASES NEUROBIOLÓGICAS

Aprender a ler só é possível porque o cérebro contém em grande parte as estruturas neuronais necessárias, sejam elas herdadas da evolução ou o resultado de uma aprendizagem anterior, Dehaene (2012). O desenvolvimento linguístico e visual da criança, anterior a aquisição da leitura, prepara o cérebro para que ela ocorra. Desde os primeiros meses de vida existe na criança a discriminação dos sons da fala, já no bebê a rede cortical do hemisfério esquerdo, mesma área do adulto, se ativa durante o processamento da linguagem. Existe, portanto um viés genético na língua falada, que se transforma com o contato social. "A língua não nasce toda pronta na área de Broca! No curso do primeiro ano de vida, a rede das áreas da linguagem se especializa progressivamente sob a influência da língua materna." Dehaene (2012, p.215).

Ao começar a ler a criança já possui uma representação detalhada da fonologia de sua língua nos circuitos neuronais da fala, que depois serão confrontados com a escrita.

Em paralelo o sistema visual da criança se estrutura, permitindo com o passar do tempo a discriminação das cores, orientação, profundidade e o reconhecimento de faces, este último, como no adulto, na região occípito-temporal. Ela aprende a discriminar visualmente as faces, não importando o contexto em que se apresenta. É nesse período dos 5 ou 6 anos em que a plasticidade dessa região torna a aprendizagem da leitura propícia, modificando a região occípito-temporal ventral esquerda.

Segundo a psicóloga Uta Frith (1985, apud Dehaene, 2012) a criança passa por 3 estágios da leitura, que podem passar de uma a outra em meses ou anos. São elas:

- Etapa logográfica ou pictórica, quando a criança não compreende a lógica da escrita, ela tenta por meio da forma, cor, orientação e curvas discriminar os traços visuais. Trata-se de uma pseudoleitura por via visual semântica, nessa fase é normal se deixar enganar pelas semelhanças visuais das palavras.
- Etapa fonológica, a palavra cessa de ser tratada em sua globalidade, passando então pelo processo de conversão dos grafemas aos fonemas. Ela descobre que a fala é composta de fonemas, que combinados formam as palavras, é a consciência fonêmica, que depende do ensino explícito de um código alfabético.
- Etapa ortográfica é quando a via lexical supera a decodificação grafema-fonema. Nessa etapa o número de letras e a complexidade se seus grafemas não influenciam mais no tempo de leitura. A palavra é analisada inteira, apenas se usa a decodificação para palavras desconhecidas de seu vocabulário, daí a lentidão mesmo em leitores proficientes ao ler novas palavras.

DIFERENÇAS OBSERVADAS NOS CÉREBROS DE LETRADOS E ILETRADOS

Segundo estudos realizados pelo neurocientista Castro-Caldas, a aprendizagem da leitura modifica profundamente o cérebro. Em seus estudos com adultos letrados e iletrados, foi pedido que ambos os grupos lessem palavras e pseudopalavras durante exames de ressonância magnética. Verificou-se que os letrados ao aprenderem o alfabeto, ensinam o cérebro a quebrar a cadeia dos sons em seus constituintes elementares, os fonemas, e conseguia representar as pseudopalavras, o que não ocorreu com os iletrados. Entre estes não havia nenhuma diferença entre palavras e pseudopalavras, era ativada a região pré-frontal direita, região da memória. Já nos letrados, as pseudopalavras ativa a região de Broca, a mesma que se ativa em crianças ainda em processo de decodificação, Castro-Caldas (1987, 1999 apud Dehaene, 2012, p.227).

O processo de aquisição da leitura opera mudanças nas regiões da fala e na anatomia cerebral, pois o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios, além disso, aumenta a capacidade de memória. A alfabetização enriquece o código fonológico e o cérebro se modifica.

Esses mesmos estudos de Castro-Caldas, Nico (2007) revelam as causas do analfabetismo:

1. Ser portador de defeito cerebral,
2. Ser resultado da falta de prática de leitura e de escrita por aqueles que, tendo aprendido na idade própria, não incorporaram na rotina das suas vidas estas operações,
3. Ser reflexo de problemas sociais em regiões pouco desenvolvidas, os “verdadeiros analfabetos”. Indivíduos sem escolaridade básica devido a razões sociais, mas sem defeito cerebral.

ESTUDOS NEUROCIENTÍFICOS E A EDUCAÇÃO

A adoção de novos comportamentos e conhecimentos são os objetivos da educação,

solucionar problemas, realizar tarefas são competências de alguém que aprendeu. Todas essas competências são fruto das atividades do nosso cérebro, nosso sistema nervoso. As estratégias pedagógicas promovidas durante o processo ensino-aprendizagem, aliada às experiências pelas quais o indivíduo passa, atuam na plasticidade cerebral promovendo mudanças no funcionamento e estrutura cerebral, Cosenza & Guerra (2011, p.143).

A leitura/escrita é fruto da nossa evolução cultural, que nas bases de nossa evolução orgânica se desenvolveu, "as mudanças culturais não estão armazenadas nos genes, mas no ambiente constituído pelo homem, nos seus instrumentos, nos seus costumes, nas instituições, nas suas canções, na tradição oral", Carvalho (1987, p.544). É do processo de socialização e aprendizagem, que dependem toda a transmissão da cultura. O aumento do tamanho do cérebro durante a evolução orgânica criou em nossa espécie condições possíveis para o desenvolvimento da fala e da capacidade de aprender e de ensinar. Carvalho afirma que o cérebro do ser humano depende da aprendizagem promovida pelo ambiente, pelos pais, pela escola e pelas experiências de todas as fases. O que se herda é a capacidade de aprender, essa capacidade é cuidadosamente explorada durante um extenso período.

Segundo Dehaene (2012, p.236) já se pode afirmar que apesar de cada criança ser única, quando se trata da aquisição da leitura todos tem o mesmo cérebro, que impõe os mesmos limites e a mesma sequência de aprendizagem. Nosso cérebro não passa diretamente da imagem das palavras ao significado, toda a série de operações cerebrais mentais se encadeia, a palavra é dissecada, recomposta em letras, bigramas, sílabas, morfemas. A leitura paralela e rápida é resultado de um leitor competente. A decodificação fonológica das palavras passa ser a chave da leitura e ela não se desenvolve espontaneamente, é preciso ensiná-la. Para a educação, o trabalho do mediador pode ser mais significativo e as estratégias de ensino mais eficientes quando ele conhece o funcionamento do cérebro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neuroeducação vem congregar duas áreas fundamentais para o entendimento e a aplicação dos conhecimentos neurocientíficos, ignorarem os avanços das últimas décadas de como nosso cérebro aprende é se negar a executar um trabalho mais eficiente e significativo, daí a necessidade do diálogo entre o científico e o pedagógico, esses conhecimentos ajudam a fundamentar a prática docente.

Ao entender o funcionamento do cérebro durante a aquisição da leitura entende-se a necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento das letras e seus sons são necessários, pois nosso cérebro não passa de imediato da imagem das palavras ao significado. Ao lermos ativamos a região occípito-temporal ventral esquerda e isso só é possível graças à reciclagem neuronal, a aprendizagem da leitura é analítica e não global. Decodificação e compreensão devem andar lado a lado durante o processo de alfabetização.

Não se pode deixar que, avanços e conhecimentos científicos, que podem melhorar intervenções pedagógicas, a serem promovidas pelos educadores, sejam obscurecidos por crenças e ideologias, essas intervenções embasadas em estudos à luz da ciência, de como nossa máquina de aprender, o cérebro, funciona, só vem a agregar no processo pedagógico.



LUCIANA CAMARGO E SILVA FREITAS

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Taubaté (2000); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (2012), Especialista em Neurociência pela Faculdade Campos Elíseos (2017), Especialista em Neuroeducação pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Básica – Polivalente - na EMEF “Dr. Antônio Pereira Bueno”, Caçapava-SP.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Humberto C. de. Fundamentos de genética e evolução. 3ª edição. Rio de Janeiro. Atheneu,1987.

CERVO, Amado Luiz. Metodologia científica. 3ª edição. São Paulo. McGraw-Hill, 1983

COSENZA, Ramon M. GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. 1ªedição. Porto Alegre. Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. 1ª edição. Porto Alegre. Ed.Penso,2012

INAF. Estudo especial sobre analfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo, maio 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf . Acesso em 6 de outubro de 2018.

NICO, Bravo. Analfabetismo: uma simplicidade complexa. 2007. Disponível em: www.bravonico.com/docs/011.pdf. Acesso em 6 de outubro de 2018.

PISA. Relatório nacional. Brasília, dez de 2001. Disponível em: www.oei.es/historico/quipu/brasil/pisa2000.pdf . .. Acesso em 6 de outubro de 2018.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

UNESCO. 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples. 2017. Disponível em: https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever.. Acesso em 6 de outubro de 2018.

WALKER, C.B.F. Lendo o passado: a história da escrita antiga do cuneiforme ao alfabeto / introdução de J.T. Hooker. 1ª edição. São Paulo, Ed Universidade de São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1996.



RELAÇÕES ÉTICAS E EDUCAÇÃO NA VALORIZAÇÃO DA AUTONOMIA

RESUMO: O presente artigo científico partiu de determinadas situações que surgem em sala de aula, devido à má formação do profissional ao se deparar com determinadas situações, mediante o comportamento do aluno. A Ética promove situações libertadoras, de tolerância, que podem transformar por meio de conteúdos trabalhados e valorizados o desenvolvimento do educando e os objetivos éticos tão imprescindíveis para a formação do ser humano e que também devem estar presentes na prática docente. A educação para a autonomia deve estar fundamentada e compromissada com a ética. A metodologia do estudo orientou-se pela pesquisa bibliográfica e exploratória com base em pressupostos teóricos de autores.

Palavras-chave: Ética; Docente; Compromisso; Educação; Autonomia.

INTRODUÇÃO

Diante da urgência de Paradigmas Educacionais para a reflexão sobre Ética e Educação, estabelecendo a necessidade de pesquisas contextuais e atualizadas sobre o tema e destacando as diversas crises que se evidenciam no panorama contemporâneo mundial, o qual tem gerado polêmicas de conflitos em torno da existência do ser humano, especificando situações educacionais e abrindo espaço para uma estrutura unida dentro de um modelo de educação que visa priorizar as dimensões humanas em toda sua esfera.

O tema "Relações Éticas e Educação" obteve destaque para este presente artigo cientifico devido à necessidade de um detalhamento do assunto e inúmeras situações conhecidas envolvendo este tipo de abordagem.

A Ética promove situações libertadoras, de tolerância, que podem transformar por meio de conteúdos trabalhados e valorizados o desenvolvimento do educando. Na formação humana os objetivos éticos são imprescindíveis.

Dentre eles inclui-se o aproveitamento do todo, que os educandos estabeleçam a autonomia e tornem-se sujeitos de igual papel diante da sociedade, contribuindo de forma preponderante em todas as situações apresentadas.

Abordaremos em "Da Concepção à Prontidão: A Personalização da Autonomia" a transformação do mundo globalizado dentro da História da Educação, abordando situações educacionais, sociais, capitalistas, étnicas, normas de comportamento e conduta, a preparação do indivíduo para conhecimentos específicos, passando por breves situações da evolução na Educação Brasileira, além da estruturação em pesquisas bibliográficas de Filosofia e Psicologia da Educação, enfatizando o valor do ser humano no contexto educacional, mencionado heranças biológicas, os meios de inovação do crescimento por meio da cultura, as superações de dificuldades diversas, a autonomia humana, as formas de afetividade, o desenvolvimento da personalidade e a valorização das reações emocionais na construção do processo educativo.

A metodologia do estudo orientou-se pela pesquisa bibliográfica e exploratória com base em pressupostos teóricos de autores.

DA CONCEPÇÃO À PRONTIDÃO: A PERSONALIZAÇÃO DA AUTONOMIA

Ao longo do Processo Histórico da Humanidade, pode-se perceber que por meio da História da Educação é possível compreender a complexidade da Evolução Humana, isto é, temos a oportunidade de refletir sobre o que somos e que pensamos como sujeitos de uma determinada cultura, historicamente produzida em movimentos de permanência e rupturas, conservação e transformação. Contribuindo com essa análise, Benjamin (1984, p.24) afirma que a História da Educação é:

[...] Como uma construção que tem lugar

não num passado homogêneo, mas em um tempo saturado de agoras, que pode contribuir para incitar nossos exercícios de pensamento, nossas opções, tomadas de decisão sobre os agoras da Educação de nosso tempo. (BENJAMIN, 1984, p. 24).

A chamada globalização influencia não apenas a atividade econômica mundial, mas também a vida em sociedade. Não é, portanto, um fenômeno inédito e utópico, mas algo que vem sendo forjado gradativamente ao longo da História.

[...] É uma realidade problemática, atravessada por movimentos de integração e fragmentação simultaneamente às interdependências e acomodação: desenvolvem-se fusões e antagonismos: implicam tribos e nações, coletividades e nacionalidades, grupos e classes sociais, trabalho e capital, etnia e religiões, sociedade e natureza. São muitas as diversidades e desigualdades que se desenvolvem com a sociedade global. Algumas são antigas e outras recentes, surpreendentes. Para compreender os movimentos e as tendências da sociedade global, pode ser indispensável compreender como as diversidades e desigualdades atravessam o mundo. (IANNI, 1997, p. 29).

Com o adento da globalização na atualidade que, para muitos, se confunde com uma nova era, a era do conhecimento – a Educação é tida como maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação do mundo. Ianni (1997) revela que a Educação depende da continuidade do atual processo de desenvolvimento econômico e social, também conhecido como era pós-industrial, em que notamos claramente um declínio do emprego industrial e a multiplicação das ocupações em serviços diferenciados: comunicação, saúde, turismo, lazer e informação.

As dificuldades geradas pelo processo de globalização, como se observa atingem direta e indiretamente o indivíduo, o cidadão e, em especial, os Estados emergentes, que padecem com as desigualdades sociais, cada vez mais profundas.

[...] Na perspectiva de diminuir essas dificuldades, o investimento no fator humano é de suma importância, visto que, nas sociedades subdesenvolvidas, somente tem acesso a propriedade os indivíduos qualificados tecnicamente, ou seja, sem condições de competir no mercado de trabalho, cada vez mais especializado. O acesso à propriedade tende a diminuir o desnível social e os problemas da miséria e da violência (IANNI, 1997, p. 61).

O ser humano nunca parou de interrogar-se sobre si mesmo, ou seja, o desejo de conhecer cada vez o mundo que o cerca é imenso. Em seu desenvolvimento, o homem forjou inúmeros instrumentos para desvendar os meandros que envolvem sua existência. As formas de conhecimento exemplificam bem o esforço realizado, a fim de compreender cada vez melhor e de maneira mais profunda, as condições às quais está inserido o sujeito.

Ianni (1997, p. 13-14) nos revela que "o centro do mundo não é mais voltado só ao indivíduo", mostrando que "a Terra mundializou-se de tal maneira que deixou de ser uma figura astronômica para adquirir mais plenamente sua significação histórica. Daí nasce a surpresa, o encantamento e os sustos".

A descoberta de que a terra se tornou mundo, de que o globo não é mais apenas uma figura astronômica, e sim o território no qual todos encontram-se relacionados e atrelados, diferenciados e antagônicos – essa descoberta surpreende, encanta e atemoriza. (IANNI, 1997, p. 13)

É interessante notar que, por intermédio de sua atividade produtiva sobre a natureza, ou seja, pelo seu trabalho, o ser humano cuida de prover a sua existência mediante a apropriação e a incorporação dos recursos naturais, as quais são transformados por ele ficando a seu serviço. Isso faz com que o homem seja, sem sombra de dúvidas, entre todos os outros animais, aquele que pode, de maneira mais eficaz, adaptar-se muito mais e melhor às condições insalubres de vida no planeta.

[...] ajustar-se a um número maior de ambientes do que qualquer outra criatura multiplicar-se infinitamente mais depressa do que qualquer mamífero superior, derrotar o urso polar, a lebre, o gavião e o tigre, com seus recursos especiais. Pelo controle do fogo e pela habilidade de fazer roupas e casas o homem pode viver [...] desde os pólos da Terra até o equador. [...] Mas fogo, roupas, casas, trens, automóveis, aviões, telescópios e armas de fogo não são parte do corpo humano do homem. Eles não são herdados no sentido biológico. O conhecimento necessário para sua produção e uso é parte de nosso legado social. [...] A compensação que o homem tem pelos seus dotes corporais relativamente pobres é seu cérebro grande e complexo, centro de um extenso e delicado sistema nervoso, que lhe permite desenvolver sua própria cultura (CHILDE, 1971, p. 40).

Severino (1993, p. 23) explica que com o surgimento de uma estruturação social mais complexa, surge também a necessidade de não apenas dar respostas às exigências imediatas da ação, mas também de proporcionar "explicações" para todos os elementos que fazem parte da complexidade da existência humana, ou seja, do desenvolvimento de uma força explicativa, capaz de estabelecer nexos entre os vários objetos e situações de sua realidade.

[...] Vimos o mundo humano, que vai sendo construído de acordo com as necessidades e os desejos dos grupos e das comunidades. A cultura é uma invenção necessária para integrar as pessoas entre si e ao meio ambiente em que vivem, para regular o comportamento, a fim de que nos tornemos humanos, exercitando a razão, à vontade e a imaginação com liberdade e responsabilidade (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 25).

Diante das várias crises evidentes que o panorama contemporâneo mundial vem trazendo à tona, em todos os âmbitos da existência humana e, de maneira mais evidente, na Educação, esse estado de coisas nos convida, de maneira contundente, a uma releitura do processo educacional, trazendo para um debate mais franco e aberto conceitos clássicos como o de autonomia, liberdade, cidadania, etc. Além disso, transparece a urgência de paradigmas educacionais que reflitam a relação ética-educação não como instâncias diferentes de um processo ou, ainda, como meros elementos justapostos. Ao contrário, ética e educação são intrínseca e estruturalmente unidas num modelo de

educação que prima pela promoção do ser humano em todas as suas dimensões.

O debate ético deve ocorrer para que possamos compreender que a complexa e frágil teia da existência humana tem como um de seus elementos distintivos por excelência a pluralidade e o multiculturalismo. Vivemos em um mundo volátil, em que os modismos se desvanecem como fumaça e os valores de uma sociedade instrumentalizada para o consumo primam pela fugacidade e pela superficialidade. Um debate ético com as proporções descritas acima não é apenas uma opção, mas uma verdadeira missão.

O que se almeja é a constituição de um sujeito autônomo, de um sujeito que não recebe passivamente, de maneira acrítica, todas as determinações e prescrições do grupo, ou de seus governantes, mas busca de maneira coerente, colocar em questão, aceitando ou rejeitando, as ponderações, normas e valores propostos por determinado contexto sociocultural.

[...] Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de valorar, comparar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper: por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser. Não é possível pensar o ser humano longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador. Se respeitarmos a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1998, p.36).

Dentro de uma perspectiva política, podemos dizer que o poder não é algo material, mas consiste em uma relação estabelecida entre pessoas ou grupos com base em sua situação na sociedade.

Na infraestrutura social, é possível verificar que a organização e a distribuição do poder estão diretamente ligadas ao acúmulo e à concentração de riquezas. Essa situação faz que, em uma mesma sociedade, haja grupos que dominem, dirijam, ditem as regras e, por outro lado, outros grupos dominados, obedientes. Portanto, aqui, poder significa dominação exercida por um conjunto de estruturas sociais – às vezes a própria educação que permeia todas as relações sociais.

Entranhada em nosso cotidiano, a política influencia e afeta a vida de todos os cidadãos de uma sociedade, visto que as decisões de caráter político dizem respeito aos aspectos mais básicos do convívio social, tais como: preço da tarifa do transporte coletivo, medicamentos, aluguel etc.

Todas as questões são de nossa alçada, porque somos partícipes da sociedade, de suas expectativas, de seus problemas e esperanças. No entanto, muitas vezes não temos consciência disso e nos mantemos alheios a todas essas coisas, já

que não nos damos conta de que nossos posicionamentos, na condição de cidadãos, podem tanto manter quanto transformar um determinado estado de coisas na sociedade.

As sociedades contemporâneas têm um grande desafio: compreender e superar o desinteresse e a indiferença com que boa parte da população trata os assuntos referentes à política. Entre outras coisas, podemos notar a predominância de valores e enfoques de caráter intimista que colocam em questão o caráter coletivo das sociedades humanas.

Existem aqueles que estão alheios por, de fato, desconhecerem seus papéis, porque, nesse estado de coisas, foram formados, tanto na família quanto no contexto escolar, por um esquema, cuja formatação valoriza os resultados e não o processo, a performance e não o posicionamento crítico diante do real. Há outro grupo de pessoas conscientes de sua indiferença e que encaram o jogo político com desprezo e ceticismo. Dentro desse conturbado contexto, há ainda, um grupo singular que torce para que as pessoas realmente não participem nem se importem, trata-se do grupo dos políticos desonestos que, com a não-participação efetiva do cidadão, encontram caminho livre para seus empreendimentos escusos.

[...] ANALFABETO POLÍTICO
O pior analfabeto
É o analfabeto político.
Ele não houve, não fala:
Nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe o custo de vida,
O preço do feijão,
do peixe,
da farinha, do aluguel,
do sapato e do remédio
depende das decisões políticas.
O analfabeto político é tão burro
que se orgulha e estufa o peito,
dizendo que odeia política.
Não sabe o imbecil que,
da sua ignorância política,
nasce a prostituta,
o menor abandonado, o assaltante
e o pior de todos os bandidos:
que é político vigarista,
pilantra, o corrupto
e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.
(BRECHT apud SOUZA, 1995 p. 154)

Para que possamos optar por uma Educação como prática da liberdade, que parta do contexto existencial do educando, que tenha o ser humano, toda a comunidade educativa, sempre como fim, nunca como meio, precisamos repensar à quadratura da Educação em que nos encontramos e projetar a Educação que queremos.

Acreditamos ser possível à implementação de um novo conceito de escola, ou melhor, de uma nova “práxis” educativa, que tenha por princípio básico a Educação para a liberdade e autonomia, que não encare os educandos como fiéis depositários do saber pertencente á determinada instituição ou classe social. A constituição de uma escola que tenha como ponto de partida a realidade existencial em que se encontram inseridos educadores e educandos, não sacralizando, dessa maneira,

grades curriculares burocraticamente e, muitas vezes, ideologicamente elaboradas pelos especialistas.

O programa da Escola Cidadã representa um esforço para construir parâmetros político, pedagógicos e instrumentos concretos que viabilizem e contribuam para a universalização do atendimento da educação básica a crianças, jovens e adultos, democratizando o acesso e a permanência na escola com qualidade de ensino, ou seja, destinada a democratização da gestão da instituição escolar e, finalmente, contribuindo para a formação do cidadão consciente.

A Escola Cidadã defende a educação permanente e tem uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos.

Nesse sentido, a Escola Cidadã é democraticamente organizada e pedagogicamente alegre, criativa, ousada e, essencialmente dialógica.

O homem é visto como um processo capaz de intervir nas determinações a que está inserido, ou seja, o sujeito pela natureza e vida, modificando-as, de acordo com Severino (1994, p. 34), com "sua práxis".

[...] o homem não é mais considerado nem como a essência espiritual dos metafísicos, nem como o corpo natural dos cientificistas. Ele passa a ser considerado como membro da pólis, corpo animado, animal espiritualizado, sujeito objetivado. (SEVERINO, 1994, p.34).

A diferença básica entre o adulto e uma criança é que, segundo La Taille (1990), a criança é um pequeno adulto funcionalmente falando, e não é um pequeno adulto estruturalmente falando, ou seja, a mente de ambos funciona com o mesmo objetivo, mas a estrutura, a constituição e, notadamente, a maturação cerebral são diferentes. Por exemplo: tanto a inteligência de uma criança quanto a inteligência de um adulto visam à mesma coisa, ou seja, a adaptação do indivíduo ao meio no qual vive, retirando informações desse meio e organizando-as de forma a compreendê-las e utilizá-las. Mas a estrutura dessas duas inteligências é diferente, a maneiras como veem e compreendem o mundo não é a mesma, porque as experiências pelas quais já passou um adulto e pelas quais a criança ainda vai passar ocasionam modificações na mente desse adulto.

Essas aquisições vão ocorrendo de forma gradativa, e são marcadas por momentos especiais. Alguns teóricos como, por exemplo, Piaget e Wallon, dividem o desenvolvimento infantil em etapas muito distintas. Mesmo Vygotsky (2001), que no desenvolvimento de sua teoria não concentra o interesse na questão das etapas do desenvolvimento humano, reconhece a importância e a peculiaridade de épocas específicas na vida da criança.

[...] A primeira forma de afetividade está nas emoções, cujo papel é o de unir os indivíduos entre si por reações orgânicas e íntimas de forma global e indiferenciada. Essa mesma forma de interação dará origem a oposições, desdobramentos e o gradativo surgimento da consciência. Wallon ressalta o paradoxo das emoções, na

medida em que elas provocam seu próprio desaparecimento ao propiciar, por meio da corticalização crescente, a consciência do estado emocional. Por exteriorizarem a afetividade, elas criam formas de interação com o meio, vindo a ser cada vez mais refinadas, como é o caso da mímica. Entre a emoção e a atividade intelectual emerge uma "intuição prática" que precede de longe o poder de discriminação e de comparação, tarefas da inteligência (KROCK, 1994, p.46).

A personalidade de uma pessoa é aqui entendida como um produto da relação que se constrói entre o sujeito e o meio sociocultural, resultando em um único, individual. Cada indivíduo é a consequência de sua relação direta com o ambiente em que vive, ou seja, o ambiente que se devem levar em consideração as características biológicas, genéticas e únicas de cada organismo, visto que essa relação é dependente do desenvolvimento desse organismo e de sua capacidade de assimilação.

[...] o desenvolvimento da personalidade [da criança] depende da educação, que cria as condições necessárias para que aquele se realize; o desenvolvimento é determinado pela educação. [...] Por outro lado, a própria educação depende do desenvolvimento da criança, da sua idade e das suas características individuais. Não pode haver desenvolvimento da personalidade sem que estejam presentes as exigências da sociedade; mas essas exigências são realizadas quando se criam no decurso do desenvolvimento da criança as capacidades para satisfazer. (KOSTIUK apud LÚRIA et al., 1977, p. 67).

A personalidade é composta por duas partes: temperamento e o caráter.

Para o profissional da educação, importa saber o que na personalidade da criança pertence à constituição inata do organismo e o que pertence ao seu contato social, porque é neste último que se dará a Educação.

[...] Observações mostram de modo mais que convincente que não só as últimas linhas do desenho geral da nossa personalidade, mas até os contornos básicos que determinam sua feição não se desenvolvem de outro modo sob influência imperiosa do meio. (VYGOTSKY, 2001, p. 420).

Para uma melhor compreensão de como ocorre o desenvolvimento da personalidade na infância, é necessário entender que esse desenvolvimento é, na visão de Wallon (1975) e de Vygotsky (2001), um desenvolvimento dialético, ou seja, que não se dá em um contínuo ininterrupto, mas por fases, de maneira que a passagem de uma fase para outra é marcada por um período de crise, que caracteriza essa mudança, visto que a dialética e desenvolvimento se equilibram tal qual a razão e a emoção, e que alternam seu lugar na preponderância sobre o comportamento do indivíduo.

[...] Aplicado ao desenvolvimento da criança, esse princípio da periodicidade pode ser denominado princípio dialético do desenvolvimento da criança, uma vez que ele não se realiza por intermédio de mudanças lentas e graduais, mas por saltos em certos entroncamentos, nos quais a quantidade transforma se em qualidade. (VYGOTSKY, 2001, p. 290).

[...] A teoria dos estágios de Wallon trata de um dos aspectos do conjunto da vida

mental, que, mais do que uma sucessão de etapas e períodos é a conquista da própria personalidade, integração à pessoa das situações entre as quais sua vida o mistura e o arrasta. Na concepção walloniana de estágios de desenvolvimento, a inteligência e a afetividade se influenciam mutuamente, afetadas por fatores de origem biológica e social. A predominância de um ou outro fator, inteligência e afetividade, se dão de forma alternada e descontínua. Assim, o fato afetivo, ligado a sensibilidades internas, é dominante no primeiro ano de vida e, também dos três aos seis anos. Com a predominância da sensibilidade externa, por volta do 12º mês de vida, no estágio categorial, dos seis aos onze anos, institui-se a predominância das atividades intelectuais. (TAAN, 2000, p. 45).

Fazendo uma analise sobre o trabalho de Vygotsky (2001) e Tann (2000) é possível perceber que eles nos mostram como a emoção ocupa, ao lado da razão, um papel fundamental no aprendizado do aluno. Vygotsky (2001) e TAAN (2000) explicam que o trabalho do professor não deve se restringir no que os alunos pensam ou na aprendizagem de conteúdos, ou seja, mais do que isso, sintam e se emocionem com eles. Infelizmente essa compreensão da importância e do papel ocupado pelas emoções no processo de ensino-aprendizagem é rara entre os educadores e, isso se deve ao fato de que não são passadas à maioria deles as informações que balizam tal ideia, além do fato de que as teorias educacionais, tais como o tecnicismo, que norteiam a prática pedagógica, não valorizam esse aspecto emocional do desenvolvimento humano.

3[...] São precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. [...] Os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa. Em termos psicológicos isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo. (VYGOTSKY, 2001, p. 145).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo focou o uso de uma metodologia bibliográfica, relatando as etapas de pesquisas e especificando as fontes utilizadas que abordaram as “Relações Éticas e Educação na valorização da autonomia”. O objetivo geral deste artigo cientifico visou a reflexão acerca do papel social dos professores na modernidade, com a finalidade de proporcionar ações e objetivos baseados na moral, na ética, construindo conceitos e práticas que busquem indicar caminhos necessários ao exercício docente no cotidiano institucional. Os aspectos de uma moralidade profissional podem constituir-se em posturas éticas no exercício da profissão, além da intensão de apontar a necessidade de uma formação docente, considerando a ética uma condição cultural, envolvendo seus valores, suas condutas e suas linguagens, além de atentar à sua identidade social, assim

como o conhecimento dos saberes que vem legitimando “o ser e o fazer" dos professores no contexto do ensino, abordando uma breve passagem pela História da Educação, na qual são revistos os processo de concepção, estruturas e organizações.

Discutir a formação docente e as diversas possibilidades de se trabalhar a ética na formação profissional é fundamental para que o professor valorize seu trabalho e entenda sua importância na formação ética de seus alunos por meio do bom exemplo e postura profissional, focando, também, as situações de investigação e observação de situações humanas, nas quais o desenvolvimento educacional do sujeito passa por influência do meio e transforma-se de acordo com o aprendizado gerado por meio de uma vida educacional, mencionando temas de real importância, cujo aprendizado ou a elaboração da autonomia do indivíduo fica comprometida, por intermédio da bagagem biológica a qual o mesmo dispõe além de fazer uma crítica às formas de ensino, as quais muitos educadores rejeitam particularidades essenciais para o desenvolvimento do educando e de sua autonomia, como ausência de afetividade em atividades rotineiras.



LUCIANA SILVA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2009; Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Famosp Mozarteum de São Paulo em 2018; Professora de Educação Infantil no CEI Maria Margarida Rodrigues de Oliveira.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de Arruda; MARTINS, M. H. Pires. Filosofando: introdução à filosofia. 2ª. ed. Ver. E atual. São Paulo: Moderna, 2001.

ARANHA, M. L. de Arruda. Filosofia da educação. 2ª. ed. Ver. E ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

CHILDE, Gordon. A evolução cultural do homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

IANNI, O. A era do globalismo. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KROCK R. Pereira, D. Inteligência expressiva. São Paulo: USP, SP, 1994. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SEVERINO, A. Joaquim. Filosofia. São Paulo: Cortez, 1993.

TAAM, R. Assistência pedagógica à criança hospitalizada. Rio de Janeiro: UFFRJ, 2000. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. Objetivos e métodos da psicologia. Lisboa: Estampa, 1975.



TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RESUMO: No presente trabalho constam informações a respeito do quadro de Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade na infância. Sabe-se que, em geral se associa a dificuldades na escola e no relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Com este estudo, pretende-se mostrar características que se pode perceber nas crianças que apresentam TDAH e sugestões simples que poderiam ser implantadas em todas as escolas com a finalidade de contribuir para o diagnóstico e também na melhoria da autoestima do aluno. Tanto a escola quanto o aluno e sua família devem sentir-se aliados na busca de uma melhor cumplicidade para que aconteça o sucesso no processo ensino/aprendizagem. Por meio da literatura pesquisada podemos confirmar que pessoas com TDA/H passam boa parte de sua vida sendo consideradas incapazes, tendo sua autoestima rebaixada apresentando dificuldades em relacionar-se socialmente. A ação pedagógica do professor não pode ser definida isoladamente senão em contato com médicos e terapeutas que fazem o tratamento da criança hiperativa e/ou desatenta, uma vez que condutas diferenciadas devem ser assumidas em cada caso particular.

Palavras-chave: Hiperatividade; Inclusão; Transtorno do Déficit de Atenção.

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora se inicia tem como objeto de estudo a inclusão da criança com Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) na rede regular de ensino.

De origem genética, o TDAH tem como fatores predominantes, e não necessariamente simultâneos, a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade, além de influências externas relevantes, como traumas cerebrais, infecções, desnutrição ou dependência química dos pais.

Atualmente, inúmeras pesquisas sobre o tema têm sido realizadas. Sabemos das dificuldades de aprendizagem que estas crianças enfrentam na escola e da existência de vários motivos que levam as mesmas a fracassarem.

A criança hiperativa, em sala de aula, exige uma atenção especial por parte do professor o que requer que este esteja bem preparado para saber contornar problemas, como posicionar este aluno em sala de aula e como proceder nas tarefas e no relacionamento, sendo um mediador entre o portador de TDAH e os demais alunos.

Com uma didática e uma ação pedagógica voltada para as necessidades especiais do hiperativo integradas a um acompanhamento psicológico e medicamentos, é possível contornar o problema de aprendizagem desta criança.

O portador do TDAH precisa ter na escola um acompanhamento específico para suas dificuldades. É preciso oferecer um trabalho direcionado para este aluno, visando estimular sua autoestima, criando atividades diversificadas que estimulem a sua concentração e não comprometam sua aprendizagem.

O professor será o elo principal entre a família e o especialista, durante o tratamento do TDAH, pois seu papel não é o de dar o diagnóstico, mas sim de esclarecer aos pais que esta síndrome, se não for tratada, gera inúmeras complicações para seu portador no convívio social.

Diante do exposto, e tendo em vista o crescente número de crianças hiperativas na sala de aula e consequentemente a problemática sofrida pelo professor, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de buscar informações consistentes sobre o que seja TDAH, quais os recursos disponíveis para o seu tratamento e como intervir frente aos alunos portadores desta síndrome, além de fornecer uma nova alternativa para a inclusão destes indivíduos no ambiente escolar.

A metodologia utilizada para a elaboração do trabalho aponta para a pesquisa bibliográfica como a principal fonte de informação, buscando encontrar uma maneira de sintetizá-las numa obra que tenha o caráter de objetividade e riqueza de dados, que possa ajudar no entendimento de que a escola só se tornará efetivamente inclusiva quando políticas e ações corresponderem aos critérios que a norteiam e fundamentarem um sistema de ensino que possa abranger a todos os alunos, independente de suas diferenças.

O objetivo é apresentar um trabalho que possa nos auxiliar enquanto educadores, na construção de um ambiente escolar

inclusivo, para que se possam vivenciar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do indivíduo em cada momento, uma vez que nossa formação inicial ignorou totalmente essa realidade e a proposta de inclusão não foi acompanhada de programas de formação continuada do professorado.

As escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica um sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. Sendo assim, não só as pessoas com necessidades especiais seriam auxiliadas, mas todos os alunos que, por várias causas, apresentem dificuldades de aprendizagem.

TDA/H: INCLUSÃO, UM CONTÍNUO DESAFIO

A inclusão de alunos especiais já é uma realidade na legislação educacional brasileira desde 2001. No entanto, é no dia a dia que professores e pais, escola e sociedade aprendem a melhor forma de promover a inclusão, construindo assim, gerações aptas a lidarem com as diferenças.

Segundo STIVAL E SILVA (2004):

A política de inclusão que norteia a estada dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino não só pressupõe a permanência física desses alunos, mas também representa a revisão de paradigmas. Esta revisão abrange desde o repensar da implicação do professor, com o alunado que irá atender, até a averiguação dos conteúdos, objetivos e formas de avaliação. (2004 p.156)

Assim, a proposta de inclusão escolar propõe a matrícula de todas as crianças em escolas comuns e lança o desafio de mudar o sistema de ensino brasileiro, programado para atender o "aluno ideal", representado pelo bom desenvolvimento psicolinguístico, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, motivado, oriundo de família equilibrada que lhe proporcione estimulação adequada.

Relacionando o processo inclusivo à instituição "ESCOLA" pode-se definir que ela será Inclusiva quando procurar educar todos os alunos em salas de aula regulares, isto significa permitir a educação e a frequência de todos na escola regular, bem como oferecer a todos uma série de desafios e oportunidades que sejam adequadas às suas habilidades e necessidades.

O primeiro passo para a escola ser inclusiva é o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais, pois as necessidades educativas especiais pressupõem outras estratégias de ensino-aprendizagem que não as usadas rotineiramente com a maioria dos alunos.

Promover uma educação que se baseie na universalização do acesso à qualidade de aprendizado e ensino pautados na inclusão e não na exclusão a favor do outro, é algo que requer mudanças, superação de preconceitos, conscientização e tomadas de atitudes que transformem a pedagogia tradicional.

De acordo com STIVAL E SILVA (2004):

Quando se trata de profissionais que se dispõem a atender pessoas que apresentam TDAH, vê-se que um processo de formação focado para a diversidade se faz necessário. Fala-se em diversidade porque o profissional

vai se deparar com crianças que trazem consigo características peculiares. Fala-se em diversidade, porque o professor vai precisar contar com o que há de mais diversificado no que diz respeito a sua atuação. (2004 p.156)

Refletindo nas palavras de STIVAL E SILVA (2004), podemos concluir que o profissional que irá atender essas crianças terá que acionar toda a sua criatividade e conhecimento para que ele consiga perceber as necessidades educativas especiais desses alunos, terem flexibilidade em sua ação pedagógica, saber avaliar continuamente a eficácia do processo, trabalhando em equipe, buscando apoio inclusive com professores especializados em educação especial.

Enquanto a criança com TDAH convive apenas com os pais, irmãos, parentes e vizinhos seu círculo de convivência é pequeno, ao ingressar na escola amplia-se o convívio social, portanto é na escola que as diferenças fluirão e revelarão a potencialidade para se organizar e conviver em grupo.

É na convivência com o grupo, em especial no ambiente escolar que a criança com TDA/H sente a necessidade de ajustar-se às regras e à estrutura de uma educação continuada, em que há cobranças de desempenho. Muitas vezes, experimentarão dificuldades em adequar-se as rotinas tão esquematizadas.

Para Goldstein apud SUCI (2004):

As dificuldades começam a surgir quando as regras e acordos das salas começam a ser executados. Então a criança não tem mais os pais para estar ali presente ou para facilitar as coisas para ela. Antes podia correr, brincar, pular, chutar ou o que desejasse fazer, agora os direitos e deveres. Não pode levantar e sentar na hora que bem entender, os professores dirão aonde e quando e que todos deverão realizar atividades. Umas em grupo outras individuais e que o bom relacionamento será fundamental.(2004 p.14)

Com isso, a criança com TDAH, frequentemente apresenta alguns dos sintomas como: não prestar atenção em detalhes, não ouve quando alguém lhe dirige a palavra, não consegue terminar suas responsabilidades escolares e de casa, impulsividade e inquietude. O professor que desconhece o problema pode acabar concluindo que essa criança é irresponsável ou rebelde, pois em um dia pode estar produtiva e participativa, mas no dia seguinte simplesmente não prestar atenção e apresentar dificuldade em concluir os deveres.

Segundo TOPCZEWSKI apud SUCI (2004) os transtornos escolares mais conhecidos são:

- Tem dificuldade para se concentrar e manter a atenção, o que vai concorrer para as dificuldades no aprendizado;
- Atrapalha a dinâmica da aula, por conta do comportamento inquieto, comprometendo o seu relacionamento com a professora e com os colegas;
- Tumultua a classe com brincadeiras inoportunas;
- Não consegue trabalhar em grupo, pois interfere de modo inoportuno, prejudicando o rendimento dos outros alunos. Nestas circunstâncias é rejeitada pelos colegas tanto para os trabalhos em conjunto, quanto para as atividades recreativas nos intervalos das aulas.

Segundo MATTOS (2004),

O professor terá que conseguir equilibrar as necessidades dos demais alunos com

a dedicação que uma criança com TDAH necessita, o que pode ser difícil com uma turma numerosa. (...) Ele tem que percebê-la como uma pessoa que tem potencial (que poderá ou não se desenvolver, como todo mundo), interesses particulares, medos e dificuldades e tem que estar realmente interessado em ajudá-la. (Mattos, 2004, p.95).

Para que a escola possa incluir esses alunos, cabe ao professor que irá receber o aluno com TDAH em sua sala de aula, primeiramente conhecer o transtorno e diferenciá-lo de má educação ou preguiça, cabe a ele a função de equilibrar as necessidades dos demais alunos com as exigências feitas pelo aluno com TDAH o que pode ser mais difícil se a turma for numerosa. A paciência e o autocontrole o ajudarão nos momentos críticos.

O professor ideal tem "mais jogo de cintura" e criatividade para gerar uma variedade de alternativas, avaliando qual delas "funcionou melhor" para aquela situação em particular. Ou seja, ele tem que ser capaz de modificar as estratégias de ensino, de modo a adequá-las ao estilo de aprendizagens e às necessidades da criança. (Mattos, 2004, p.96)

A escola que trabalha valorizando as múltiplas habilidades dos alunos, certamente terá mais êxito em ajudar a melhorar e valorizar a compreensão de seu aluno com TDAH.

Além disso, a escola que atende as exigências desse aluno é aquela que se preocupa em desenvolver o potencial de cada um e que respeita as diferenças individuais. Porém, para que isso aconteça fazem-se necessárias algumas intervenções modificando o currículo e estratégias para melhor atender seu aluno portador do transtorno.

Mesmo tendo consciência dos limites que cercam o contexto educacional, é notório que a criança convive um bom período do dia na escola. Por esta razão, o professor pode ser um grande aliado na verificação e frequência dos sintomas, assim como no auxílio prestado a este aluno, ao longo de sua vida acadêmica.

TDAH: ORIENTAÇÕES PARA OS PROFESSORES

O TDAH é com frequência apresentado erroneamente como um tipo específico de problema de aprendizagem. Ao contrário, é um distúrbio de realização. Sabe-se que as crianças com TDAH são capazes de aprender, mas têm dificuldades de se sair bem na escola em razão do impacto que os sintomas têm sobre uma boa atuação.

Na escola, as crianças com TDAH podem apresentar, em geral, a inteligência média ou acima da média. Porém apresentam alguns problemas na aprendizagem ou no comportamento, associados aos desvios das funções do sistema nervoso central, ocasionando dificuldades na percepção, conceitualização, linguagem, memória, controle da atenção, função motora e impulsividade.

A impulsividade da criança com TDAH apresenta-se com as seguintes características: não consegue parar de mexer nas coisas, diz coisas fora de hora, mesmo sabendo que não deveria dizê-las. Seus impulsos colocam-na em constantes conflitos com os pais, colegas e professores. Seu descontrole emocional é demonstrado pela irritabilidade, pela agressividade e

pelo choro. Tem mudanças frequentes e inesperadas de humor. Assusta-se e entra em pânico por motivos tolos. Algumas são retraídas, inibidas e frustram-se com facilidade; são incapazes de concentrar-se na ação; perdem o interesse quando utilizam materiais que exigem esforços de conceitos.

É durante o período escolar que aparecem as manifestações mais evidentes da hiperatividade. Podem ser observadas algumas características, como: a criança não consegue aprender a ler normalmente, tem dificuldades de abstração, apresenta problemas em tarefas que exijam coordenação visomotora; sua escrita, cópia e desenhos são inadequados e com problemas perceptivo-motores. É considerada desajeitada, sem equilíbrio e sem ritmo, ou seja, sua coordenação, no geral, é deficitária.

Na idade escolar, crianças com TDAH, apresentam maior probabilidade à repetência, evasão escolar, baixo rendimento acadêmico e dificuldades emocionais e de relacionamento. Supõe-se que os sintomas da TDAH sejam catalisadores, tornando as crianças vulneráveis ao fracasso nos dois processos mais importantes para um bom desenvolvimento: o relacionamento social e a escola.

Além dos comportamentos anteriormente mencionados, para poder distinguir um hiperativo de um aluno com distúrbios mais leves de atenção, deve-se estar atento a três fatores: contínua agitação motora, a impulsividade, impossibilidade de se concentrar.

Porém estas atitudes, por parte do aluno, devem ser constantes por pelo menos seis meses.

Professores que possuam alunos que apresentam problemas de hiperatividade devem ter muita paciência e disponibilidade, pois eles precisam de muita atenção. A criança hiperativa geralmente possui baixa autoestima pelo fato de apresentar dificuldades na concentração e os professores que não conhecem os problemas relacionados ao TDAH consideram-na como exemplo negativo para os demais alunos.

É necessário desenvolver um repertório de intervenções para atuar eficientemente no ambiente da sala de aula com a criança portadora de TDAH. Um outro repertório de intervenções deve ser desenvolvido para educar e melhorar as habilidades deficientes da criança.

SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA CRIANÇA HIPERATIVA

Segundo BORELLA (2000) pode-se usar métodos didáticos alternativos para melhoria do comportamento e desenvolvimento pedagógico da criança hiperativa:

- Trabalhar com pequenos grupos, sem isolar a criança hiperativa;
- Dar tarefas curtas ou intercaladas, para que elas possam concluí-las antes de se dispersarem;
- Elogiar sempre os resultados;
- Usar jogos e desafios para motivá-los;
- Valorizar a rotina, pois ela deixa a criança mais segura, mantendo sempre o estímulo, utilizando novidades no material pedagógico;

- Permitir que elas consertem os erros, pedindo desculpas quando ofender algum colega ou animarem a bagunça da classe;
- Repetir individualmente todo comando que for dado ao grupo e fazendo-o de forma breve e usando sentenças claras para entenderem;
- Pedir a elas que repitam o comando para ter certeza de que escutaram e compreenderam o que o professor quer;
- Dar uma função oficial às crianças, como ajudantes do professor; isso faz com que elas melhorem e abram espaços para o relacionamento com os demais colegas;
- Mostrar limites de forma segura e tranquila, sem entrar em atrito;
- Orientar os pais a procurarem um psiquiatra, um neurologista ou um psicólogo.

O sucesso em sala de aula, frequentemente, exige uma série de intervenções. A maioria das crianças com TDAH pode permanecer na classe normal, com pequenos ajustes na sala, como a utilização de um auxiliar ou programas especiais a serem usados fora da sala de aula. As crianças com problemas mais sérios exigem salas de aula especiais.

Uma sala de aula eficiente para crianças desatentas deve ser organizada e estruturada. Primeiramente, o professor deve estar preparado o suficiente para receber uma criança portadora de TDAH e procurar conhecer melhor o quadro da disfunção, para saber como lidar com ela. Depois, um programa de reforço baseado em ganhos e perdas, deve ser parte integrante do trabalho de classe. A avaliação do professor deve ser frequente e imediata.

As tarefas devem variar, mas continuar sendo interessantes para o aluno, assim como a criatividade e habilidade do professor mediante as tarefas. Os horários de transição (mudanças de tarefas) das crianças devem ser supervisionados. A comunicação entre pais e professores deve ser frequente. Os professores também precisam ficar atentos ao quadro negativo de seu comportamento. As expectativas devem ser adequadas ao nível de habilidade da criança e deve-se estar preparado para mudanças.

Segundo Cypel (2001), existem algumas intervenções específicas que auxiliam o professor no momento de ajustar a criança com TDA/H na sala de aula:

A primeira atitude do professor, levando em conta até mesmo o seu bom senso, é colocar o aluno sentado bem próximo à sua mesa, logo na primeira fila, será mais fácil assim vigia-lo e estimulá-lo na participação e realização das atividades. O professor experiente tentará encontrar estratégias para motivar aquele aluno, o que, em muitas vezes, pode ficar descuidado. Um pequeno detalhe na apresentação do material e terá ganho a atenção e o interesse do aluno. (Cypel, 2001, p.82)

Além desta orientação, é importante reorganizar as carteiras da sala de modo que elas estejam dispostas em círculos ou semicírculos, facilitando, assim, o contato particular olho no olho.

Cypel (2001) também cita a importância do professor planejar atividades diversificadas, considerando o nível de compreensão do aluno. Segundo ele, o professor deve:

Solicitar a realização das tarefas dentro da capacidade demonstrada pela criança e,

aos poucos, com cuidado, solicitar algo mais. Se as tarefas forem em grande quantidade, procurar dividi-las em partes. Exigências exageradas terão respostas incompletas e poderão desestimular a criança, expondo-a ao fracasso. Nesse período, quanto mais sucesso puder obter e usufruir, melhor será. Procurar elogiar o aluno quando as tarefas e o comportamento estiverem adequados. (Cypel, 2001, p. 82)

É da natureza do ser humano desistir quando a tarefa é difícil, portanto, os desafios devem estar adequados às possibilidades do aluno. Se for fácil de mais, talvez o aluno não tenha motivação para realizá-la. O mesmo ocorrerá se uma atividade estiver além de seu nível de compreensão.

É importante ainda, delegar responsabilidades que ele possa cumprir, fazendo com que se sinta necessária e valorizada.

Os elogios ao esforço para a realização das tarefas e quanto ao comportamento são indicados para que o professor alcance seus propósitos. E quando o comportamento não estiver adequado, é importante que o professor exponha para o aluno como está se sentindo com tal atitude e deixe claro para o aluno que são as atitudes dele naquele momento que não estão corretas e não a criança em si.

Neste sentido, o mesmo autor coloca a importância de:

Evitar correções coletivas e comentários desabonadores, depreciativos ao trabalho do aluno. Mais eficiente será chamar o aluno para próximo de si e mostrar-lhe como é o certo, tantas vezes quantas for necessário. (Cypel, 2001, p.82).

Estas ações permitem ao professor participar do processo de construção da autoestima do aluno, aceitando-o e reconhecendo as qualidades positivas de sua personalidade.

Atender uma criança nessas condições sem ter um preparo poderá acrescentar mais um fracasso à vida desse indivíduo. Muito mais importante do que proporcionar um ambiente acolhedor, demonstrando calor e contato físico de maneira equilibrada é favorecer oportunidades sociais e proporcionar trabalho de aprendizagem em grupos, adaptando as expectativas do professor com as limitações e inabilidades decorrentes do transtorno.

A formação do professor, a respaldo da equipe pedagógica e administrativa da escola e o contato com a família e os demais profissionais que atendem esta criança é fundamental para proporcionar um ambiente escolar que possa de fato incluir essa criança e trabalhar com a sua dificuldade de atenção.

Com essas sugestões acredita-se que o professor terá condições de desenvolver um trabalho mais proveitoso diante da criança portadora do Transtorno de Déficit de Atenção, com ou sem a hiperatividade e com isso, auxiliá-la a vencer os obstáculos que se fazem presentes no transcorrer de sua escolaridade.

É importante ressaltar algumas atitudes do professor que poderá auxiliar ou atrapalhar o desenvolvimento da criança com TDAH:

Atitudes Negativas:

- Expor as dificuldades do aluno;
- Demonstrar impaciência ao ouvi-lo;
- Corrigi-lo com frequência perante aos demais;

- Relegar ou ignorar que não consegue superar suas dificuldades;
- Fazer sermão;
- Acusar a criança;
- Exigir obediência;
- Ser autoritário e exigente;
- Não dar opção de escolha;
- Comunicação unilateral, adulto fala e a criança ouve.

Atitudes Positivas:

- Considerar o problema de maneira serena e objetiva;
- Despertar a segurança no aluno e encoraja-lo;
- Trata-lo com igualdade;
- Ouvir a opinião do aluno e respeitar sua lógica;
- Olhar nos olhos quando se dirige á criança;
- Acreditar que a criança é capaz de desenvolver-se mesmo em ritmo diferenciado;
- Valorizar as conquistas em elogios verdadeiros;
- Solicitar ajuda da criança para que esta se sinta uma colaboradora.
- Motivar adequadamente;
- Procurar qualidade e não quantidade quanto aos deveres de casa/classe;
- Estabelecer regras. As crianças se sentirão seguras, sabendo o que é esperado delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho de investigação e pesquisa bibliográfica foi colher informações mais consistentes sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade para que educadores e demais especialistas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem pudessem conseguir subsídios para melhor se posicionarem frente a essa clientela.

Infelizmente, o diagnóstico precoce do TDA/H continua a ser um dos maiores problemas em relação à doença. Embora o conhecimento disponível na comunidade científica esteja já bem avançado, o mesmo aparentemente não acontece com a população leiga. As pessoas com TDA/H passam um bom tempo da sua vida sendo acusadas de “avoadas”, “preguiçosas”, “desatenta”, sua autoestima é rebaixada, fracassam na escola e também tem dificuldades no convívio social. A situação em casa normalmente não é melhor, pois os pais, pressionados pela sociedade e escola, frequentemente culpam a criança de algo que ela não tem culpa e ficam se perguntando em que eles erraram.

Mesmo quando os pais ou o paciente procura ajuda para o seu problema a situação pode não ser resolvida sem antes ter se passado por um longo caminho de tratamentos ineficazes, diagnósticos mal feitos e opiniões divergentes.

Durante a realização deste trabalho foi possível ainda refletir sobre a importância da formação do professor, pois é a sua atuação competente que vai fazer toda a diferença.

Conhecendo o Transtorno e as técnicas de manejo em sala de aula, o professor é capaz de provocar mudanças significativas na relação do aluno com a aprendizagem. Mobilizado, o aluno também se utiliza de novos recursos que, muitas vezes, eram desconhecidos

pelos próprios especialistas, para dar conta dos desafios em sala de aula. Portanto, é o professor quem deve ser preparado para conhecer e atuar de forma mais eficiente.

Verificou-se ainda que, uma escola para um estudante portador de qualquer dificuldade deve atender às necessidades desse aluno, necessidades estas que demandam da escola mais do que um simples acolhimento. Demandam serviços educacionais, investimento no professor, tempo para que os professores se reúnam e planejem, turmas de tamanho adequado às necessidades e auxílio técnico apropriado.

Não se trata de uma responsabilidade única da escola, incluem todos aqueles que estão presentes na vida desse estudante, para que a inclusão seja bem-sucedida. Não há regras pré-definidas. Há necessidades a serem atendidas desde que identificadas.



LUCIANA ESTEVES DE FARIA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unifeob (2009); Especialista em Educação Inclusiva pela faculdade Finom (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino fundamental 1 - na Emei Profª Dinah Galvão.

REFERÊNCIAS

CYPEL, S. A criança com Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo: Lemos Editoriais, 2001.

DINIZ, T. R. Revisão Bibliográfica Sobre T.D.A. H:Contribuições Para O Ambiente Escolar. Internet. Disponível em http://www.fip-ro.edu.br. Acesso em 11 de setembro de 2018.

FACION, J. R., SILVA, M. F. M. C. Diversidade na Aprendizagem:Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (T.I.D.). In: Silva, Maria de Fátima Minetto Caldeira Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais – Curitiba: IESDE, 2004, p.192 p.141-146.

MATTOS, P. No mundo da Lua: perguntas e respostas sobre TDAH em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo, Lemos Editorial, 2004.

PINTO, A. O Papel do Lúdico Para a Aprendizagem de Crianças com TDAH na Psicopedagogia Clínica. Internet. Disponível em http://www.profala.com. Acesso em 11 de setembro de 2018.

SILVA, A.B.B. Mentes Inquietas. São Paulo: Gente, 2003.

SUCI, V. L.V. M. Convivendo com o Hiperativo. Internet. Disponível em http://www.fip-ro.edu.br. Acesso em 11 de setembro 2018.

STIVAL, M. M., SILVA, M. F. M. C. Diversidade em Sala de Aula: TDAH. In: Silva, Maria de Fátima Minetto Caldeira Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais – Curitiba: IESDE, 2004, p.192 p. 153-157.

BORELLA, R. Revista Nova Escola, Maio.2000. p.30



A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA

RESUMO: Além de uma inteligência intelectual também possuímos uma inteligência emocional, tão ou mais importante quanto à primeira para o sucesso na escola e na vida. A escola por ser o primeiro agente de socialização fora do círculo familiar da criança, torna-se a base oferecendo todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida, por isso, é fundamental estudar a emoção como um aspecto muito importante, quanto à própria inteligência, visto que ela é uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica. Este artigo pretende analisar a percepção dos professores no desenvolvimento da inteligência emocional na educação de crianças na pré-escola, no processo educativo. Para isso foi feito um levantamento bibliográfico de alguns autores como Daniel Goleman (1995), Henri Wallon (1994) e Dantas (1992) e pesquisa de campo descritiva com análise qualitativa com professores da Educação Infantil. A pesquisa mostrou que a Inteligência Emocional é construída mediante a forma como vivenciamos nossas emoções, desde a infância, por isso, a melhor maneira de tornar as pessoas mais inteligentes emocionalmente é começar a educá-las ainda quando crianças, ensinando ao indivíduo o senso de respeito, importância e de responsabilidade. Mostraram também à importância de se trabalhar as questões emocionais e afetivas dos alunos, uma vez que o aprendizado e a construção do conhecimento dependem de como a criança está se sentindo afetiva e emocionalmente falando.

Palavras-chave: Inteligência Emocional; Percepção; Ensino - Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ser inteligente emocionalmente não é apenas possuir conhecimentos técnicos ou saberem intelectuais. É, além disso, ter controle das emoções e aplicar a inteligência para obter êxito nos relacionamentos afetivos, sociais e profissionais. O princípio da Inteligência Emocional é ensinar ao indivíduo o senso de respeito, importância e de responsabilidade. E a melhor maneira de tornar as pessoas mais inteligentes emocionalmente é começar a educá-las quando ainda crianças, visto que os nossos hábitos emocionais são apreendidos na infância. A proposta deste estudo é gerar uma reflexão sobre a percepção dos professores a cerca do desenvolvimento da inteligência emocional na Educação de Crianças da Pré-escola, assim como caracterizar a contribuição dos mesmos no desenvolvimento da inteligência emocional dessas crianças, compreender como os professores trabalham o desenvolvimento da inteligência emocional das crianças em sala de aula e verificar como o desenvolvimento da inteligência emocional influência nos saberes intelectuais das crianças no seu processo educativo.

Para a realização desta pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico, de cunho exploratório, com estudiosos do tema como Daniel Goleman (1995), Henri Wallon (1994) e Dantas (1992). Foi adotada a pesquisa de campo descritiva e qualitativa, baseado na interpretação e análise de questionário aplicado.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O conceito de Inteligência Emocional surgiu em 1990, proposto pelos pesquisadores Peter Salovery e Jonh Mayer, no entanto, tornou-se conhecido mundialmente após a publicação do livro Inteligência Emocional, em 1995 por Daniel Goleman, desde então, além do interesse popular gerado, o construtor também provocou um rebuliço no âmbito científico. Segundo Goleman (1995), a Inteligência Emocional é um conjunto de competências e habilidades emocional e inteligentemente construídas para se atingir a excelência nas mais diversas áreas de atuação, tais como família, escola e trabalho. Ter inteligência emocional significa não somente possuir os conhecimentos técnicos ou saberes intelectuais. É mais do que isso, é ter controle de nossas emoções e aplicar a nossa inteligência para obter êxito nos relacionamentos afetivos, sociais e intelectuais. Ele traz o conceito de inteligência emocional como o maior responsável pelo sucesso ou insucesso das pessoas. Goleman (1995) procura demonstrar que não só a razão influência nos nossos atos, mas, a emoção também é responsável por nossas respostas e tem grande poder sobre as pessoas.

Segundo H. Dantas (1993, p. 74) "a emoção estabelece, pois, as bases da inteligência; se identifica com seu desenvolvimento próximo, a afetividade, surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela". Assim as emoções constituem um domínio tão importante quanto à inteligência para o desenvolvimento humano.

IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

As emoções permitem regular o agir do humano, permitindo que esse reaja perante os acontecimentos, tome decisões e transmita as suas emoções de forma não verbal. De fato, as emoções traduzem-se muitas vezes no rosto, na forma de estar, no tom de voz, o que faz com que os que convivem por perto sintam e consigam prever o que vai sentir.

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e ação correspondente implicam - se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança. Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Daqui resulta que, muitas vezes é a emoção que dá o tom ao real. Mas, inversamente, os incidentes exteriores adquiram quase que seguramente o poder de desencadeá-la. Ela é, com efeito, como que uma espécie de prevenção que depende mais ou menos do temperamento, dos hábitos do indivíduo. Mas esta prevenção, focando indistintamente à sua volta todas as circunstâncias de fato atualmente reunidas, confere a cada uma, mesmo fortuita, o poder de fazê-la ressuscitar mais tarde, como faria o essencial da situação. (Wallon, 1994, p. 123).

Assim, emoção tem uma extensão e uma importância, que não se restringem apenas ao fato de que ela precede a vida de relação. Com isso as relações têm fundamental importância para sobrevivência, tomada de decisão, ajustes de limites, comunicação e união. E uma das grandes preocupações hoje em dia, é educar as crianças emocionalmente, ou seja, prepará-las para enfrentar desafios impostos pela vida com inteligência. Ensiná-las como reagir nas diversidades que podem ocorrer. A infância modificou-se muito nos últimos anos, o que vem dificultando ainda mais o aprendizado afetivo. Os pais que são efetivamente preparadores emocionais, ou deveriam ser, devem ensinar aos filhos estratégias para lidar com os altos e baixos da vida, devem aproveitar os estados emocionais das crianças para ensiná-las como tornar-se uma pessoa mais humana.

Na psicogenética de Henry Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto no ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. (La Taille, 1992, p. 85). Para este pensador, a emoção ocupa o papel de mediador. O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, que objetivam a construção de novas relações pessoais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem se pautar pela qualidade a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e inserir-se no social. Na concepção walloniana, tanto a emoção quanto a inteligência são importantes no processo de desenvolvimento da criança, de forma que o professor deve aprender a lidar com o estado emotivo da criança para estimular melhor seu crescimento individual.

AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Existe uma reciprocidade entre afetividade e a inteligência. Ao mesmo tempo em que a afetividade se estende no desenvolvimento do sujeito, a inteligência, por sua vez, segue os seus passos. Segundo H. Dantas (1992), conforme a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se racionalizando, porque as conquistas realizadas no plano da inteligência são, por sua vez, incorporadas ao plano da afetividade. Desse modo, a evolução completa do ser depende, em grande parte, da reciprocidade entre ambos.

Na obra Walloniana a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, uma vez que ambas têm funções bem definidas, e quando integradas, permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. Para Wallon (1994), a inteligência tem no desenvolvimento a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar os seres e as coisas. Esse conhecimento do mundo decorre da transformação do real em mental, isto é, a capacidade do homem de representar o mundo concreto.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA FUNÇÃO NA EDUCAÇÃO

Em relação à educação, Goleman e autores influenciados por ele como Amstrong (2001), fala da importância de educar as emoções e fazer que os alunos também se tornem aptos a lidar com frustrações, negociar com os outros, reconhecer as próprias angústias e medos. Goleman (1995) chega a falar em “alfabetização emocional”, que é a educação voltada para o sentimento, na qual o aluno aprende a conviver e melhorar seu comportamento diante das dificuldades. Um trabalho dirigido nessa área irá fortalecer os alunos deixando-os mais equilibrados e capazes para enfrentar o mundo moderno e competitivo em que se vive.

Um princípio básico para o desenvolvimento da inteligência emocional na sala de aula é o respeito mútuo pelos sentimentos dos outros. Assim, o professor deve ensinar aos educandos a reconhecer as suas emoções, saber categorizá-la, comunicá-las e fazê-los entender, ajuda-los a serem responsáveis por suas próprias necessidades emocionais. Conhecer os alunos é um processo que se inicia desde os primeiros dias de aula, quanto maior for esse conhecimento, maior será a eficácia da ação pedagógica, porque pode - se mobilizar interesses, curiosidades, conhecimentos prévios, aspectos das histórias de vida, articulando com os conhecimentos que integram o currículo a ser desenvolvido. Outro fator importante é conhecer os aspectos sociais, cognitivos, afetivos e emocionais os quais implica uma atitude de permanente investigação, por meio de observações, diálogos com as crianças e suas famílias, avaliação contínua dos conhecimentos adquiridos, sondagem dos interesses e atenção às necessidades que elas expressam. Embora os pais tenham papel fundamental na educação emocional

dos filhos, algumas iniciativas em escolas têm se mostrado positivas. Hoje, assiste-se ao fortalecimento do indivíduo como pessoa, fazendo com que as instituições, para obter sucesso, moldem-se aos indivíduos, e treina professores para tal missão.

A EMOÇÃO NA SALA DE AULA E A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

Na sala de aula é desconhecida a reciprocidade entre a afetividade e a inteligência, uma vez que existe entre ambas uma integração que permite uma nutrição mútua. Ao mesmo tempo em que a afetividade se entende no desenvolvimento do sujeito, a inteligência, por sua vez, segue os mesmos passos. O que se percebe numa sala de aula é a inquietação de alguns alunos, e para alguns professores, esse movimento é sinônimo de desatenção e como a atenção é necessária, passa-se a eliminar ao máximo os movimentos, em alguns casos chegando a ponto de considerar que se resolve a situação da aprendizagem pela exclusão das crianças que ameaçam a concentração. Em virtude de interferir nas atividades das crianças e, consequentemente, nas relações com os outros, o movimento, geralmente, é interpretado como indisciplina. De acordo com Wallon (1971), os movimentos, como expressões de natureza afetiva, podem gerar emoções e serem resultados delas. Salienta o autor, que a alegria, ao se produzir na criança, desencadeia uma grande excitação motora; a criança, ao ficar dividida entre o movimento de realização da atividade e os movimentos de entusiasmos, geralmente entrega-se ao último. Assim, em relação à escola,

As normas que sua participação no grupo lhe impõe obrigam à criança a regular a sua ação e controlá-la perante o outro como se estivesse diante de um espelho, obrigam-na em suma, a fazer uma imagem como o que exterior a si própria e de acordo com as exigências que lhe reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade infantil. (Wallon, 1986, p. 177).

A relação professor – aluno, por ser de natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento. Os conflitos que podem surgir dessa relação desigual exercem um importante papel na personalidade da criança. Mesmo que o professor afirme manter com seus alunos uma relação afetuosa, há uma fragilidade na noção do afeto. Isso porque, apenas manifestações que envolvem contatos físicos são considerados afetivos, desconsiderando-se as necessidades de um afeto mais cognitivo. O professor desconhece que a afetividade evolui, isto é, à proporção que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Portanto demonstrar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar e admirar a criança. Dependendo da idade, a criança precisa de uma nutrição afetiva mais racionalizada.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa estão expressos em quadros e apresentam as opiniões dos professores sobre a temática em estudo,

coletada por meio de questionário aplicado.

Inicialmente, abordou-se sobre a percepção dos professores sobre o desenvolvimento da inteligência emocional na educação de crianças da pré-escola. Obteve - se o seguinte resultado:

QUADRO I – O ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

ESCOLAS	PROFESSORES	RESPOSTAS
E. M. D. Edilberto	**A**	**É trabalhar o lado emocional e afetivo das crianças.**
	B	**É aprender algo com prazer, com sentimento, com gosto.**
	C	**Por conhecer o tema superficialmente, acho que inteligência emocional surge no nascimento e se desenvolve ao longo da vida, exigindo capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e o dos outros, sendo demonstrado na hora que sentimos de acordo com o acontecimento que vivenciamos.**
E. M. Iracema Miranda	**D**	**É a capacidade de perceber e reconhecer os próprios sentimentos e o dos outros.**

De acordo com os professores pesquisados a Inteligência Emocional está ligada ao lado emocional e afetivo das crianças desde seu nascimento e se desenvolve ao longo da vida, exigindo uma capacidade de perceber e reconhecer os próprios sentimentos e o dos outros, sendo demonstrado nos acontecimentos que vivenciamos. Segundo Daniel Goleman (1995), a Inteligência Emocional é um conjunto de competências e habilidades emocional e inteligentemente construído para se atingir a excelência nas mais diversas áreas de atuação, como escola, família, trabalho, etc. Ser inteligente emocionalmente é, além de possuir conhecimentos técnicos e saberes intelectuais, é, sobretudo, ter a capacidade de reconhecer suas próprias emoções e a dos outros; ele ressalta ainda a importância do autocontrole das emoções na aplicação da inteligência para se obter êxito no relacionamento afetivo, sociais e profissionais.

Sem dúvidas, a Inteligência Emocional é construída mediante a forma como vivenciamos nossas emoções, desde a infância. Assim, o êxito pode ser produzido por qualquer indivíduo que tenha capacidade suficiente para reconhecer e controlar seus impulsos agindo com coerência e uma inteligência emocionalmente construída.

Quadro II – Visão das professoras sobre o desenvolvimento da Inteligência Emocional e sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos em sala de aula

ESCOLAS	PROFESSORES	RESPOSTAS
E. M. D. Edilberto	A	Por meio das brincadeiras que envolvem a afetividade.
	B	Por meio das brincadeiras, dos cânticos e deixando que todos participem. Sim. Quando trabalho os conteúdos de forma lúdica levando o educando a aprender com prazer.
E. M. Iracema Miranda	C	Importante, porque é o início da escolaridade e é quando a criança começa a construir e organizar seus sentimentos e aprender a lidar com eles e também respeitar o sentimento dos outros. Sim. Acho que não contribuo como deveria, porque para ser um trabalho eficiente é necessário busca um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto.
	D	Importante, porque a melhor maneira de tornar as pessoas mais inteligentes emocionalmente é começar a educá-las quando ainda são crianças ensinando-as a enfrentar os desafios, impondo limites e ajudando-a resolver seus problemas, enfim dar condições para que as crianças se tornem pessoas conscientes do seu papel como cidadãos. Sim, fazendo observações na sala de aula, buscando conhecer melhor os alunos, mediante diálogo coletivo ou individual referente à dificuldade que um determinado aluno vem enfrentando, demonstrando atenção, carinho levantando a autoestima.

FONTE: Questionário aplicado com professores das escolas pesquisadas – agosto 2011

Os professores afirmam que o desenvolvimento da inteligência emocional é importante na infância, porque é nessa fase que a criança começa a construir e organizar seus sentimentos e aprende a lidar com eles e a respeitar o sentimento dos outros. Assim Daniel Goleman (1995), afirma que a melhor maneira de tornar as pessoas mais inteligentes emocionalmente é começar a educá-las ainda quando criança. Ensinando ao indivíduo o senso de respeito, importância e de responsabilidade. Apenas dois professores afirmaram que contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos em sala, mediante o lúdico, levando

o educando a aprender com prazer e também por meio do diálogo coletivo ou individual, buscando conhecer melhor os alunos, seus problemas, a fim de melhorar sua autoestima. Um dos professores não respondeu à pergunta e outro disse que não contribui como deveria, uma vez que não tem conhecimento aprofundado sobre o referente tema. Trabalhar a educação emocional na infância não é muito difícil partindo do princípio de que se deve ensinar ao indivíduo o senso de respeito, importância e de responsabilidade, não apenas falando ou impondo responsabilidade, mas compartilhando responsabilidades com as crianças, mediante atividades em equipes, em que todos trabalham igualmente e respeitando uns aos outros.

Quadro III – Diferença entre emoção e afetividade e sua importância para o desenvolvimento das crianças em sala de aula

ESCOLAS	PROFESSORES	RESPOSTAS
E. M. D. Edilberto	**A**	**Emoção é estar alegre ou triste. Afetividade é sentimento que se desenvolve com o tempo. Sim, de acordo com o comportamento deles. Por que o aprendizado depende de como a criança está se sentindo afetivamente e emocionalmente.**
	B	**Emoção são sentimentos momentâneos; afetividade são sentimentos por alguém ou alguma coisa. Sim, acredito que sim, mediante um relacionamento amigável e deixando que os educandos se expressem.**
E. M.		
Iracema Miranda	**C**	**Acho que as duas estão interligadas, na qual a emoção é um sentimento que demonstramos no momento em que sentimos e de várias maneiras como: raiva, dor, tristeza, alegria; já o afeto leva muito tempo para se solidificar você constrói aos poucos (o amor, o carinho, o respeito pelo próximo). Sim. Por meio de diálogos, como os que ocorrem nas rodas de conversa ou individual quando percebo algum problema no aluno, bem como por meio de brincadeiras e atividades lúdicas.**
	D	**A afetividade busca uma relação com o outro, um diálogo, uma troca (dar e receber), estabelecendo um vínculo, entre a criança e o educador. Emoção são sentimentos externos em que a criança expressa de acordo com o que está sentindo, criando-se uma relação de causa e efeito. Ex.: medo, choro, alegria, sorriso. Em que a afetividade e emoção estão interligadas. No desenvolvimento das atividades propostas como produção de desenhos livres com tinta guache, historinhas, brincadeiras etc., e também por meio da demonstração de carinho e atenção pelas crianças.**

FONTE: Questionário aplicado com professores das escolas pesquisadas – agosto 2011

De acordo com os professores existe uma diferença entre emoção e afetividade, na qual a emoção é momentânea, expressada externamente numa relação de causa e efeito,

como alegria, tristeza, raiva, dor, medo, choro. E a afetividade se desenvolve com o tempo, numa relação de vínculo com o outro, que se solidifica aos poucos estabelecendo um diálogo, uma troca em que se dá e se recebe. Para os professores, as emoções e a afetividade estão interligadas. Percebe-se que os professores, em algum momento confundem a emoção e a afetividade com sentimento. Para Wallon (1994), emoção e sentimento são conceitos que não se confundem. A emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos, mais precisamente tônicos; é a expressão própria da afetividade. O sentimento é psicológico, portanto revela um estado mais permanente, ao passo que a emoção, por ser mais orgânico, é efêmera.

"Wallon deixa claro que a origem orgânica de impulsos afetivos vão se transformando ao longo do desenvolvimento infantil através de interações sociais necessárias, diversificando-se e se complexificando pela mediação do outro, da linguagem, da cultura". (Lane et al. s.d., p.4)

Assim a emoção representa um papel fundamental na evolução da criança, porque as integra ao grupo, despertando o espírito de cooperação, de colaboração e cumplicidade nos interesses, comuns, fazendo-a se sentirem comuns, fazendo-a se sentirem parte de um grupo. O papel de professor é essencial no desenvolvimento afetivo da criança, visto que o afeto da professora pode significar a continuação da permanência na escola, e o desenvolvimento intelectual e emocional da criança.

Quadro IV – Importância de se trabalhar as questões emocionais e afetivas em sala de aula e estratégias utilizada para fortalecer vínculos

PROFESSOR/ CRIANÇA EM SALA

ESCOLAS	PROFESSORES	RESPOSTAS
E. M. D. Edilberto	**A**	**Sim. Porque o aprendizado depende de como a criança está se sentindo afetiva, mente e emocionalmente. Primeiramente criar estratégias que estimulem a amizade e o respeito entre professor e aluno.**
	B	**Sim. Se você gosta de alguma coisa, aquilo vai ficar na memória e a cada momento que relembrá-lo será com emoção e afeto. Por meio de conversa com elogios e incentivando-os a tentar melhorar o que não está bom.**
E. M. Iracema Miranda	**C**	**Sim. Porque quando vivenciamos algum problema com algum aluno na escola ou fora da sala de aula e que seja discutido e resolvido coletivamente, estamos pensando nos sentimentos de cada um, desenvolvendo neles sentimentos no qual se tornarão cidadãos mais conscientes de seus atos, mais seguros e confiantes, menos egoístas e mais felizes. Realizo roda de conversas lúdicas, motivando, incentivando, estimulando a realizarem as atividades propostas, converso com a família para conhecer melhor o aluno.**
	D	**Sim, apesar de ter pouco conhecimento do assunto, credito que são aspectos indissociáveis ligados e influenciados pela socialização e importante para a construção do conhecimento e da aprendizagem. O diálogo, procurando conhecer cada aluno, acompanhando seu desenvolvimento, estabelecendo uma relação de troca e clima de confiança e também incentivando, motivando e estimulando na realização das atividades.**

FONTE: Questionário aplicado com professores das escolas pesquisadas – agosto 2011

Todos os professores pesquisados consideram importante trabalhar as questões emocionais e afetivas dos alunos, porque o aprendizado e a construção do conhecimento dependem de como a criança está se sentindo afetiva e emocionalmente falando. Segundo eles, esse trabalho é feito por meio de atividades lúdicas, essencialmente do diálogo, buscando conhecer cada aluno por intermédio de elogios e incentivos a fim de estabelecer, uma relação de amizade e de confiabilidade, para que os alunos se tornem cidadãos mais conscientes de seus atos, mais seguros e confiantes, menos egoístas e mais felizes. Percebe-se que os professores têm consciência que o bem-estar ou mal-estar emocional afetivo influenciam diretamente na aprendizagem e no comportamento dos alunos. De

acordo com Zazzo (1978), para Wallon, as atitudes são as primeiras formas de expressão da criança, revelam estados de bem-estar, de mal-estar, de necessidades, e constituem, por sua vez, a infraestrutura da emoção. Assim, as atitudes têm, na sua origem, a função de representar as emoções, isso influência diretamente na aprendizagem da criança.

Quadro V – articulação da vida afetiva e intelectual da criança no seu processo educacional

ESCOLAS	PROFESSORES	RESPOSTAS
E. M. D. Edilberto	**A**	**Não respondeu.**
E. M. D. Edilberto	**B**	**É uma via de mão dupla, porque a relação afetiva familiar raramente existe.**
E. M. Iracema Miranda	**C**	**Procuro conhecer os dois lados o afetivo e o intelectual da criança procurando ajudar da melhor forma possível o seu desempenho no processo educacional e social.**
E. M. Iracema Miranda	**D**	**As duas devem andar juntos, porque pensar e sentir são ações indissociáveis, a afetividade contribuiu para o desenvolvimento da inteligência, levando as crianças a se conhecerem e compreender-em melhor suas próprias emoções e as dos outros e a melhorar a percepção e a capacidade de dialogar.**

FONTE: Questionário aplicado com professores das escolas pesquisadas – agosto 2011

Quando foi perguntado aos professores como eles articulam a vida afetiva e intelectual da criança no seu processo educativo, apenas um dos professores tem a consciência de que os dois devem andar juntos, porque pensar e sentir são ações indissociáveis, a afetividade contribui para o desenvolvimento da inteligência. Um dos professores não respondeu à pergunta. Outro disse que procura conhecer os dois lados procurando ajudar a criança da melhor forma possível; já outro disse que a articulação da vida afetiva e intelectual é uma via de mão dupla e que a relação afetiva familiar raramente existe.

Para Wallon, compreender a formação da pessoa, pressupõe entender como se dá o processo de personalização que depende da evolução da afetividade e da inteligência: "A palavra personalidade é considerada (...) no sentido do ser total físico-psíquico e tal como ele se manifesta pelo conjunto do seu comportamento." (Wallon 1963, p. 73).

A afetividade e a inteligência são duas funções diferentes: a afetividade está relacionada

às sensibilidades internas, orientada para o mundo social na construção da pessoa; já a inteligência está relacionada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico na construção do objeto. Embora ambas tenham funções diferentes, mas existe uma integração que as permite conviver lado a lado. As duas evoluem ao longo do desenvolvimento, são construídas e se modificam de um período a outro, uma vez que, o indivíduo vai se desenvolvendo, as necessidades afetivas se tornam cognitivas. A afetividade e a inteligência são inseparáveis na evolução psíquica, as mesmas têm funções bem definidas e quando integradas permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevadas.

Quadro VI – problemas de comportamentos mais frequentes das crianças em sala de aula e soluções encontradas pelos professores

ESCOLAS	PROFESSORES	RESPOSTAS
E. M. D. Edilberto	**A**	**A falta de respeito uns com os outros. O diálogo.**
E. M. D. Edilberto	**B**	**Agressividade entre eles. Separo as crianças que gostam de brigar e digo sempre que não devem brigar, pedem desculpa e apertam as mãos.**
E. M. Iracema Miranda	**C**	**Indisciplina: alunos inquietos que não param para fazer as tarefas atrapalhando os outros e crianças que choram muito. Converso com ele (a) em particular, com os pais, comunico a direção da escola, realizo atividades lúdicas não tendo muito efeito positivo.**
E. M. Iracema Miranda	**D**	**Indisciplina e falta de atenção nas aulas. Conversando individualmente com o aluno e solicitando o apoio da direção e da família.**

FONTE: Questionário aplicado com professores das escolas pesquisadas – agosto 2011

Segundo os professores o problema de comportamento mais frequente em sala de aula é a falta de respeito uns com os outros, a agressividade entre as crianças e a indisciplina. Dos professores, apenas dois relataram que as crianças são inquietas, por isso não param para fazer as tarefas e não prestam atenção nas aulas. A solução encontrada por eles foi o diálogo, tanto com a criança como com a família. Nessa faixa etária, a criança é inserida num contexto diferente do seu, que é a escola. Sua desenvoltura social ainda não está desenvolvida. Isso explica certos comportamentos indesejáveis como agressividade, falta de respeito e

inquietação. Esses comportamentos não podem ser confundidos com indisciplina, porque são comportamentos próprios da infância. De acordo com Wallon (1971), os movimentos, como expressões de natureza afetiva, podem gerar emoções e serem resultados delas. Salienta o autor, que a alegria, ao se produzir na criança, desencadeia uma grande excitação motora; a criança, ao ficar dividida entre o movimento de realização da atividade e os movimentos de entusiasmos, geralmente entrega-se ao último.

Ao mesmo tempo em que a criança vai crescendo, suas experiências vão se multiplicando a começar com o convívio com novos colegas no ambiente escolar. Aos poucos ela vai adquirindo certa capacidade de se colocar no lugar do outro, compreende melhor as diferenças até adquirir certa desenvoltura social. Assim, a educação infantil deve começar desde cedo a instigar o indivíduo a respeitar os demais, uma vez que não existe forma de educar, a não ser tendo como base o respeito mútuo desde cedo sendo trabalhado. Este é um princípio básico para o desenvolvimento da inteligência emocional.

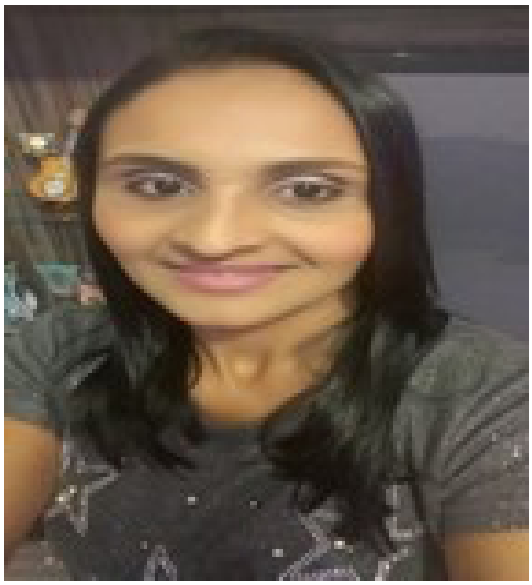
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecendo a Teoria da Inteligência Emocional, fica evidenciado que, ao lado da construção do conhecimento, é imprescindível construir simultaneamente, a afetividade infantil; visto que as emoções das crianças não devem submeter-se aos desígnios da razão, ou seja, importa desenvolver a cognição em parceria com as demais dimensões humanas. Assim, as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa; nelas é que se encontram as joias da regulação automática da vida de todos os seres humanos, desta forma é extremamente importante começar a valorizar as emoções e atribuir-lhes um sentido no intuito de conseguir uma regulação de comportamento e assim estabelecer relações de cuidar do aspecto afetivo e emocional no processo ensino – aprendizagem, levando em consideração que a criança é diferente cognitiva e afetivamente em cada fase do seu desenvolvimento. E o professor deve conhecer a relação antagônica entre emoção e cognição para atuar com melhor desenvoltura em situações tipicamente emocionais em sala de aula e para ajudar seus alunos a se desenvolver de forma social e afetiva. Porque, o papel da escola não é apenas de instruir, mas, sobretudo, desenvolver a personalidade da criança.

REFERÊNCIAS

AMSTRONG. T. Inteligências múltiplas na sala de aula, 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 192p.

DANTAS, Heloysa et. al. Piaget,



LUCIANA RODRIGUES DA GRAÇA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí em 2008; Especialista em Ed. Infantil pela Universidade Federal do Piauí em 2012; Professor Ed. Infantil e Ens. Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Prof. José Francisco Cavalcante.

Vygotsky, Wallon. Teorias psicogênicas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

DANTAS, H. "Emoções e ação pedagógica: A contribuição de Wallon". Temas em Psicologia (3). São Paulo, Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993, pp. 73- 76.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional, Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 370p.

LANE, Sílvia T.M.et al. "Aspectos sociais das emoções". São Paulo, s.d., 11pp, mimeo.

LA TAILLE, Yves de et. al. Piaget, Vygotsky, wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

STERNBERG, R. J. GRIGOORENKO, E. L. Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2003. 192p.

WALLON, H(. Buts et méthodo, de La psychologie e neurveau recueil d'articles d' Henri Wallon). Enfance, 1963.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo, Difel, 1971.

WALLON, H. L'évolutoin phychologique de l'enfant. 9ª Ed. Paris, Armand Colin, 1994.

WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAZZO, R. "Wallon, psicólogo da infância". In: WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70, 1968. Tradução de Ana Maria Bessa.

ZAZZO, R. Henri Wallon, psicologia e marxismo. Lisboa, Vega, 1978. Tradução de Calado Trindade (1ª Ed., 1975).



ESPAÇO ESCOLAR E A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE NA ATUALIDADE

RESUMO: Este artigo visa apresentar as discussões e reflexões acerca do tema " A crise da autoridade docente na atualidade". A partir da análise de produções de autores brasileiros contemporâneos , e pelos filósofos Theodor W. Adorno e Hannah Arendt. No decorrer do artigo interessa- nos pensar as seguintes questões: como a autoridade vem sendo discutida por esses pesquisadores em educação? Como os autores abordam o tema violência e indisciplina e suas relações com a autoridade? Quais os problemas e soluções indicados por eles para conservação da autoridade docente no espaço escolar? Qual a concepção que os autores têm de autoridade? Por que a autoridade está em crise na contemporaneidade?

Palavras-chave: Autoridade Docente; Educação Escolar; Debate Educacional.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo surgiu com base em discussões realizadas no grupo de pesquisa "Educação e Filosofia", sediado na UNESP de Marília e na UNESP de Presidente Prudente, no qual passamos a debater as ideias da filósofa alemã Hannah Arendt. A autora aponta para a questão do papel da autoridade docente no espaço educacional, ressaltando sua importância para a construção e definição da responsabilidade social para com crianças e adolescentes. Por outro lado, a filósofa também reconhece que a autoridade está em crise na atualidade.

Pensando no sistema educacional brasileiro, temos como intuito analisar a maneira como a questão da autoridade docente vem sendo discutida por pesquisadores brasileiros contemporâneos e como tem sido debatida pelos pensadores: Hannah Arendt (2001) e Theodor Adorno (2005; 2006).

Pesquisas realizadas por Sposito (2004), Galvão (2004) e Schilling (2004) põem em dúvida a presença e exercício da autoridade na escola. Desse modo, parece não ser exagero considerar que a figura do professor encontra-se desgastada, os motivos podem estar relacionados a vários fatores, como a má formação dos professores que não dominam sua prática de trabalho; ao comportamento indisciplinado dos jovens com relação aos adultos; o fato de a escola não atingir as expectativas da família e dos próprios alunos; à violência social que tem reflexos no contexto escolar e ao clima de conflito que muitas vezes parece reinar no espaço escolar.

Os problemas acima apontados parecem confirmar o diagnóstico há muito feito por Arendt (2001) acerca da crise da autoridade inaugurada com a modernidade, a qual teria culminado com os totalitarismos no século XX. O sintoma mais evidente da profundidade desta crise de autoridade política se expressa, segundo Arendt (2001, p. 128), no fato da mesma ter atingido e se espalhado "(...) em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação (...)", espaços nos quais a autoridade sempre foi entendida como uma necessidade natural. De fato, quando olhamos para o que tem acontecido nos espaços escolares, parece não haver dúvida quanto a crise da autoridade docente nos dias atuais, sendo comum ver nos noticiários e no espaço de trabalho que o professor foi agredido, insultado e humilhado por seus alunos. A figura do mestre que em décadas anteriores foi considerada um símbolo de valorização e respeito, hoje em dia tem perdido seu significado e importância tanto dentro quanto fora da escola.

Tardif (2003), seguindo as ideias de Weber, enfatiza um poder legítimo do professor que pode ser definido em três formas de autoridade: autoridade tradicional, autoridade carismática e autoridade racional-legal. A primeira refere-se à condição de mestre conferida ao professor pela sociedade; a segunda refere-se ao fato do professor conseguir o reconhecimento e respeito dos alunos conforme as características subjetivas de sua personalidade; e a terceira corresponde as funções formais que o professor está sujeito a exercer na sala de

aula e na organização escolar. Segundo o autor, no momento em que o professor consegue impor aos alunos o respeito, não de forma coercitiva, mas pela sua própria competência, personalidade e relação que mantém com os mesmos, passa adquirir sua autoridade de mestre diante dos alunos. A autoridade conquistada pela competência e personalidade pode ser o desejo de muitos professores, os quais não conseguem estabelecer uma relação recíproca norteada pela valorização, respeito e reconhecimento sobre o outro. Neste momento, a crise está lançada, já que a coerção ganha espaço em detrimento do diálogo. O professor capaz de reverter esse processo está apto a exercer sua profissão com êxito, a qual valoriza a figura do mestre, sendo este, aquele que conduz o indivíduo para vida.

AUTORIDADE DOCENTE NA ATUALIDADE

As ideias presentes no material bibliográfico levantado apontam diversas razões para crise da autoridade docente e os problemas constantes que contribuem para essa situação. Autores como Penna (2008), Aquino (1998) ressaltam com maior ênfase os casos de violência e indisciplina encontrados nas escolas, os quais, em parte, estão vinculados à perda de autoridade do professor e dos outros profissionais da educação. Estas discussões apontam situações em que a relação entre professor e aluno, professor e professor, professor e direção é mantida pela violência simbólica e, em alguns casos, física. Ao pensarmos na autoridade docente, não podemos deixar de mencionar a disputa de poder que existe dentro das escolas, seja o poder de decisão e controle delegado ao professor e a direção, como também por parte dos alunos que disputam entre si o reconhecimento. A escola é uma instância de poder que, de forma eficaz ou não, busca exercer sobre os que ali estão suas formas de controle. Se pensarmos na relação de poder historicamente presente na escola, é comum casos em que o professor pela sua formação e/ou conhecimento sempre se mostrou superior aos seus alunos. Ao tratar da relação de poder intrínseca à relação pedagógica, Dozol (2003, p. 14) nos atenta para o seguinte:

Não devemos esquecer que o mestre, em circunstâncias específicas, é aquele que tem poder para punir ou premiar. Em razão disso, em vez de exercer uma influência efetiva na formação do discípulo, pode ser apenas tolerado por este. A utilização de meios coercitivos pode significar em alguns casos, que o exercício da autoridade, em si mesmo, fracassou.

Os debates realizados por Belintane (1998) e Ghiggi (2001), abordam o tema da autoridade docente, sempre relacionado a outras questões, como violência, indisciplina, formação profissional e as relações conflituosas no contexto escolar. De certa forma, essa discussão exige de nós que pensemos para além da figura do professor e sua atitude em sala de aula. O processo de legitimação da autoridade docente está relacionado com a formação profissional, bem como envolve aspectos que estão para além do contexto das práticas escolares. É importante ressaltar que o que

tememos, segundo Arendt (2001a), não é o fim da autoridade, mas o seu declínio. A função simbólica da autoridade permanece na política e em outras instâncias da vida social, no entanto ela assumiu outras formas. A crise da autoridade, conforme escreve Souki (2001), decorreu de seu esvaziamento depois que ela perde o vínculo com a religião ou com qualquer ideia de sobrenatural. A partir dessa ruptura, o caráter coercitivo da política ocupa o lugar da autoridade, antes fundada e sustentada numa tradição. A esse respeito afirma Souki (2001a, p. 129): "A tradição é o operador da autoridade".

A escola, atualmente, defronta-se com situações mais frequentes de violência e indisciplina do que em épocas anteriores. Pelo menos estes têm ganhado maior visibilidade nos meios de comunicação e nas pesquisas em educação. Segundo Silva (2001) as relações no interior da sala de aula entre professor-aluno e aluno-aluno ocorrem de modo hierarquizado e sob tensão, na qual, o que detém o maior poder, passa a exercê-lo sobre os mais fracos ou pelo menos tenta fazer valer esse poder. E isso ocorre com os professores, a partir da forma como os mesmos impõem aos alunos o conteúdo e as regras a serem respeitadas, isso lhes causa indignação e resistência, gerando muitas vezes confrontos e perseguições.

Para Aquino (1996, p. 26) o professor em sua relação com os alunos é levado a ações autoritárias, em virtude das formas de organização e condições objetivas de seu trabalho. "A responsabilidade por tal estado, pois não seria nem do professor nem do aluno, mas algo que os antecede e ultrapassa: o contexto social no qual o trabalho escolar se insere".

Zechi (2008) propõe em sua pesquisa que se faça um debate sobre os princípios que norteiam a violência e indisciplina no espaço escolar. Para isso, retoma alguns estudiosos sobre o assunto, os quais relacionam a indisciplina com comportamentos ligados a autoridade docente e institucional. Nessa análise Zechi (2008, p.63) entende a violência escolar "como uma forma de protesto e expressão crítica contra uma violência simbólica praticada pela escola por meio de um autoritarismo institucional". Neste caso, parece haver uma clara associação entre autoritarismo e autoridade. A autoridade da qual nos fala Arendt (2001a; 2001b) não está associada a nenhum tipo de poder ou coerção, mas ela emana do sentido da responsabilidade que os adultos devem ter para com aqueles que acabam de chegar nesse mundo.

Situações de violência e indisciplina são constantemente presenciadas na escola, essas atitudes atingem todos os níveis, sendo alunos, professores, pais e até mesmo a direção, todos estão sujeitos a se confrontar com tal situação. Podemos pensar na falta de respeito pelo outro como uma característica da sociedade atual, na qual a banalização da violência está constantemente presente em nossas atitudes e nos meios de comunicação. Posto isso, podemos perguntar: será que a atitude de nossos jovens é o reflexo da situação atual ou um simples comportamento contra um autoritarismo presente na escola exercido por aqueles que por meio de seu cargo ou função têm o poder sobre eles?

Segundo Penna (2008), os professores

consideram ser de responsabilidade dos pais a indisciplina presente na escola, por serem ausentes na formação de seus filhos. Grande parte não acompanha o desenvolvimento escolar e transfere à escola a responsabilidade integral de educar as crianças. Alguns ressaltam que esse comportamento indesejado é fruto da ausência de autonomia sobre o educando, o fato do professor não poder tomar atitudes punitivas diante de alguns comportamentos indisciplinados, desvaloriza a sua função em sala de aula. A disciplina seria uma forma de valorização e reconhecimento de seu trabalho. Nesse contexto, os professores consideram a indisciplina dos alunos o principal motivo de desvalorização de sua profissão. Barroso (2004) afirma em seu trabalho que a indisciplina gerada na escola é fruto de uma organização pedagógica hierárquica, e as ações de violência são construídas por conta da escolha do modelo de organização profissional e as relações estabelecidas entre os indivíduos envolvidos. A escola produz uma violência cotidiana, e o comportamento indisciplinado dos alunos seria uma forma de resistência ao modelo de imposição estabelecido.

Freire (2005, p.301), preocupada com a violência social refletida na escola, propõe uma educação voltada para a paz. Esta se baseia na capacidade de tolerância, conviver com o diferente e não com o inferir sem praticar atos de violência. Dessa forma, "ser tolerante é tomar atitude, é a defesa contra a injustiça, contra o autoritarismo e contra a permissividade – sem, porém, a utilização da violência seja ela material ou simbólica". Para a autora, a relação pedagógica deve estar pautada, sobretudo na tolerância, sendo esta a única forma de resolver os conflitos existentes e garantir uma educação para a paz. A resolução pacífica dos conflitos ocorre por meio da comunicação, argumentação, diálogo e cooperação. Sendo assim, a tolerância implica substituir "o uso do autoritarismo pelo uso da argumentação; o uso da força física pela força da palavra; o uso da violência pelo uso da razão". (FREIRE, 2005, p. 304).

Com isso, Camacho (2008) nos auxilia a pensar a autoridade docente como um processo de construção que acompanha o desenvolvimento do mundo moderno, e assim como a sociedade, a autoridade conquistada em âmbito institucional sofre transformações. A autoridade docente deixa de ser adquirida mediante o poder pertencente à instituição de ensino, "porque deixou de ser institucional e passou a ser relacional. Se antes ela era colocada pela força da instituição escolar, hoje ela vai depender do pacto e da relação construída entre professor e aluno".

Furlani (1988, p.19) nos direciona a pensar as relações sociais como relações de poder que são reconhecidas e legitimadas perante a sociedade. Para a autora:

O aspecto institucional é primordial, já que a relação estabelecida entre professor e aluno é possível porque tem, atrás de si, uma instituição formal, constituída pela sociedade que, de modo geral, aprova e aceita as relações de poder nela existentes, as quais, assim se constituem em autoridade. Desse modo, a relação professor-aluno é, sob alguns aspectos, a concretização de uma instituição de nossa cultura, da mesma forma que o é a

autoridade que tem o professor, como agente responsável, diante do sistema social mais amplo, pelo desempenho do grupo-classe.

AUTORIDADE DOCENTE POR HANNAH ARENDT E THEODOR W. ADORNO

Para Aquino (1996) ao fazermos uma análise político-filosófica da relação professor-aluno, podemos perceber a responsabilidade política e social que o professor mantém em sua prática pedagógica. A postura que o professor assume em sala de aula serve como referencial para seus alunos, podendo determinar comportamentos e atitudes em sentido positivo e/ou negativo. Para o autor, "é sempre o professor que repete um ritual estereotipado ou inaugura novas pautas de relação. De qualquer forma, sua figura é poderosa e onipotente". (1996, p.27).

Com isso, ressaltamos a importância de se pensar a autoridade docente nos dias atuais com o intuito de recuperar o sentido da profissão, por meio do respeito entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e restabelecer o significado e importância da escola e do professor na sociedade. Procuraremos por intermédio de autores como Theodor W. Adorno (1995, 1996) e Hannah Arendt (2001a; 2001b), pensar a autoridade, e qual o significado da mesma para o bom funcionamento do espaço escolar e para o desenvolvimento dos alunos.

Ao pensarmos no modo de agir dos professores, podemos resgatar em Arendt (2001a), a distinção entre autoridade e autoritarismo, a diferença ocorre a partir do momento em que as partes envolvidas no processo de ação reconhecem e legitimam cada atitude, conscientes da função e importância daquela situação. A partir do momento em que as atitudes não ocorrem por meio da conversação e aceitação, ou seja, ocorrem pela imposição, sem aceitar questionamentos e negações, passa a ser um ato autoritário que não respeita a opinião ou o ponto de vista daqueles que estão envolvidos no processo educativo.

Adorno (1995, p. 178) retoma essa questão e mostra o modo como os professores agem com os alunos. "As pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca a força, como aquilo que existe, precisasse existir dessa forma".

Arendt (2001) propõe pensarmos a autoridade como um processo de responsabilidade social com os que acabam de chegar, precisamente, com as crianças que estarão expostas ao mundo dos adultos, sem nenhum conhecimento e capacidade de se defender. Cabe aos professores assumirem essa responsabilidade com os mais novos, mostrar a eles a realidade do mundo, resgatando as tradições e acontecimentos passados. Prevenir as crianças de qualquer perigo e apresentar os conhecimentos que foram produzidos pela sociedade. Arendt define a autoridade docente não pela formação profissional, mas sim, pelo cuidado e respeito que se tem por aqueles que chegam.

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade

que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: − Isso é o nosso mundo. (ARENDT, 2001b, p.239).

Com base em Arendt (2001) é possível perceber a função social do professor e sua responsabilidade em conduzir os menores que ainda não conquistaram sua autonomia e que ainda não têm um conhecimento preciso sobre o mundo, na construção do entendimento, formação de opinião e tomada de decisões.

Podemos ressaltar a importância da figura paterna, presente na figura do professor, no processo de formação, no qual a criança deve ter condições de se espelhar, buscando formar sua própria personalidade. Para isso, Adorno (1995, 1996) baseia-se nos estudos de Freud e aponta que a criança tem sempre uma autoridade como referência para seu desenvolvimento, podendo ser o pai, a mãe e o professor. O modo como ocorre essa relação permite a criança se libertar da figura paterna, por vezes identificada no professor, buscando sua emancipação, ou seja, a formação de sua própria identidade. A relação com a autoridade é um meio no qual, o indivíduo pode estabelecer confrontos, não no sentido da violência, mas numa relação de referência, confrontos que são importantes na construção de sua autonomia para fazer escolhas e exercer a capacidade de julgar.

Nos textos educacionais, Adorno (1995) faz uma defesa da educação como aspecto importante na luta contra a barbárie. No texto "Educação após Auschwitz", o autor nos coloca diante de uma nova exigência ética: que Auschwitz não se repita! Este novo imperativo nos foi imposto por Hitler. Portanto, ele não é mais fruto da nossa escolha moral. A gravidade do que aconteceu e o nível de crueldade perpetrado por este acontecimento nos lança esta exigência que, como dirá Adorno (1995, p. 119), antecede a todas as outras: "Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz não se repita." Auschwitz representa para Adorno (1995a) a regressão à barbárie e ela existirá ao passo que persistirem as condições econômicas, sociais e culturais que a geraram. Por isto mesmo, a educação pensada em sentido amplo, não pode ficar imune a este imperativo. Deveríamos, sobretudo, manter estas exigências no espaço das nossas práticas escolares, muitas vezes marcado por ações rotineiras, burocráticas, em que somos vencidos pela pressa e pelo cansaço. A nossa indiferença ao mundo, às coisas e ao que acontece a nós e aos outros é, em grande medida, a porta que dá passagem para práticas cruéis, para os abusos da força e do poder, para ações discriminatórias e para a naturalização e banalização do sofrimento e daquilo que representa o mal.

Ao pensar uma educação que pudesse se contrapor à barbárie, Adorno(1995) reivindica a importância da autoridade nos espaços educacionais quer sejam eles formal ou informal, e ressalta a importância de se dissolver, sobretudo na educação das crianças, a autoridade não esclarecida. Afirma Adorno (1995b, p. 167): "Por isso, a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais

importantes para uma desbarbarização." Adorno tem consciência do quanto é difícil romper com uma ideia de autoridade que está intimamente ligada a formas de punição e violência, visto que na Alemanha da década de 1960 ainda perdurava, segundo o próprio Adorno, formas de punição no contexto escolar, para se valer a autoridade do professor. Consciente dessas práticas, Adorno (1995b) reivindica a importância de uma autoridade esclarecida, a qual deve estar presente na educação das crianças. Esse tipo de autoridade não é cega e nem tem origem na violência, mas é consciente e transparente em sua manifestação, não só para os adultos, mas também para as crianças. Neste sentido, uma educação que esteja preocupada com o processo de desbarbarização, nos termos a que se refere Adorno, não pode submeter a criança à nenhum tipo de violência. Em outro momento dirá Adorno (1995a) que aqueles que são educados pela força e pela violência estão mais propensos a submeter os outros a práticas violentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber a partir das discussões e reflexões realizadas, a relação da autoridade docente com situações de violência e indisciplina no contexto escolar, relação professor x aluno, etc. A autoridade confundida com práticas autoritárias de dominação e controle tem marcado o ambiente educacional. O desafio em pensar, de que modo a autoridade docente pode se consolidar e ser aceita é mais um dos desafios educacionais. Repensar as práticas, as relações, as concepções sobre o cotidiano escolar, pode ser o primeiro passo para o processo de legitimidade da autoridade, por vezes, direcionada à figura do professor. Arendt e Adorno permite pensar a autoridade sobre essas perspectivas, com maior responsabilidade, afeto, e compromisso com os mais novos. Rompendo com conceitos pré-estabelecidos.



LUCIANA DA ROCHA ROMERO CAMARGO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP / campus de Presidente Prudente (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Paulo VI – Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Educação e Sociedade, Campinas, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

_____. Educação e emancipação. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. _____. Educação e emancipação. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T. W. Educação contra a barbárie. _____. Educação e emancipação. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

AQUINO, Júlio G. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Caderno Cedes, Campinas, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: _____. Entre o passado e o futuro. 5. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.a

_____. O que é autoridade? In: _____. Entre o passado e o futuro. 5. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARROSO, João. Ordem disciplinar e organização pedagógica. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente – FCT-UNESP, v. 10, n. 11/12, p. 9-17, jan./jun. e jul./dez. 2004.

BELINTANE, Claudemir. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. Caderno Cedes, v. 19, n. 47, p. 20-35, 1998.

DOZOL, Marlene de Souza. Da figura do mestre. Campinas: Autores Associados - Edusp, 2003. Coleção Educação Contemporânea.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GALVÃO, Izabel. Conflitos no cotidiano escolar. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

GHIGGI, G. A autoridade a serviço da liberdade: diálogo com Paulo Freire e professores em formação. Perspectiva, Pelotas, v. 19, n.2, p. 469-492, jul./dez. 2001.

PENNA, Marieta Gouvêa O. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquia e espaço escolar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 557-569, set/dez. 2008.

SCHILLING, Flávia. A multidimensionalidade da violência. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUKI, Nádia. Da crise da autoridade ao mundo invertido. In._____. MORAES, Eduardo Jardim; BIGNOTTO, Newton. Hannah Arendt. Diálogos, reflexões, memórias. Belo horizonte, Editora da UFMG, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZECHI, Juliana Aparecida M. Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teóricos - metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008.

144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.



DESAFIOS DO ENSINO - APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONSTRUTIVISMO

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de fomentar uma reflexão sobre a concepção construtivista de ensino – aprendizagem, voltado para a contextualização das construções conceituais dos alunos, levando o professor a ser receptivo para ouvir e entender a forma como os educandos constroem seu conhecimento. Neste contexto, estabelece uma relação com os métodos e critérios utilizados na avaliação da aprendizagem escolar, voltada para uma perspectiva contínua e formativa, de modo a promover o desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, a avaliação não começa nem termina na sala de aula, envolvendo o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino, devendo atingir desde o projeto curricular e a programação, do ensino em sala de aula e de seus resultados (a aprendizagem produzida nos alunos).

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Construtivismo; Avaliação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho iniciará fazendo uma reflexão sobre o processo ensino - aprendizagem da escola atual, de concepção construtivista, em que o conhecimento prévio do aluno é altamente relevante para o processo de ensino, abordando discussões acerca da avaliação que deverá ser contínua, formativa, de modo a promover o desenvolvimento integral do aluno. Nesta perspectiva o processo de ensino e aprendizagem é voltado para a contextualização das construções conceituais dos alunos, levando o professor a ser receptivo para ouvir e entender a forma como os educandos constroem seu conhecimento.

O construtivismo segue a concepção de educação problematizadora explicitada por Freire (1980) que se baseia no diálogo entre o educador e o educando, no qual o educador não é apenas o que educa; ao mesmo tempo em que educa o aluno, ele também é educado. Dessa forma, o aluno e o professor crescem juntos, o professor deixa de ser autoritário e prepara suas aulas, nas quais narra o conteúdo aos alunos e juntos refletem sobre ele e desenvolvem seu senso crítico.

Na sala de aula da atualidade, o aluno é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, e o professor age como um agente facilitador no processo que orienta o aluno a buscar e gerar seus próprios conhecimentos. Dessa forma, existem diversos meios disponíveis para consulta, como livros, internet, revistas, televisão, entre outros.

Assim, o professor não é o único que tem acesso aos conteúdos da disciplina; o aluno também possui acesso aos mesmos meios que seu professor e com isso pode também adquirir conhecimento valendo-se da realização de pesquisas e se tornar ativo no processo de ensino-aprendizagem. A desvantagem, por sua vez, está na dificuldade de o professor conduzir a turma, visto que cada aluno tem um jeito próprio de trabalhar.

Nesse contexto, se propõe uma reestruturação interna na escola quanto à sua forma de avaliação. O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos e/ou dificuldades visando uma maior qualificação e não somente uma quantificação da aprendizagem.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCOLA DA ATUALIDADE

O processo ensino-aprendizagem deve estar pautado no respeito ao educando, considerando seus aspectos físico, social e econômico; não podendo haver qualquer discriminação. Quando o aluno é valorizado em sua plenitude, poderá se efetivar a formação de cidadãos críticos e ativos no contexto social. Cabe ao professor buscar as ferramentas adequadas para atrair a atenção do aluno, despertando nele a vontade de aprender e continuar aprendendo. Os equipamentos audiovisuais auxiliam muito nesse caso, mas não são suficientes. O

planejamento, a metodologia e o diálogo, são essenciais para o sucesso da aula.

Nesse sentido, a postura do professor na sala de aula deve ser democrática, de respeito mútuo e de flexibilidade em relação ao ponto de vista do aluno, sabendo associar sua mediação ao conhecimento dos discentes, ampliando esse conhecimento de forma a somar com o já adquirido pelo aluno em seu meio social. É importante saber qual é a visão do aluno em relação a um determinado assunto, para que o professor amplie esse ponto de vista ou até mesmo reverta essa ideia que poderá ser equivocada. Estar aberto a indagações, questionamentos, à curiosidade dos alunos, faz do professor aquele que ensina, respeita, e não só transfere conhecimento.

Segundo Freire (1980), o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Para facilitar a construção do conhecimento, o professor deve assegurar um ambiente no qual o aluno seja estimulado a reconhecer e aceitar pontos de vistas diversos do seu, e entender que as reflexões de outras pessoas são igualmente válidas. Ao instigar o permanente diálogo, o professor faz com que o aluno desenvolva o respeito pelos outros, aprendendo a comparar argumentos, ponderar e refletir sobre suas próprias ideias num trabalho interativo.

O professor deve incentivar o aluno à leitura e estudo de determinados assuntos e fazer que ele perceba que a compreensão vai muito além de memorizar conceitos, requisitos, regras e princípios; é preciso captar a essência da temática para que o aluno tenha suas próprias ideias acerca do conteúdo - propor que o aluno exponha suas ideias, suas experiências ligadas à temática, questione, critique, e nesse processo, se torne consciente de seu próprio processo de aprendizagem.

É papel do professor provocar nos seus alunos o desenvolvimento de uma visão crítica que vá além dos muros escolares e que tenha cunho contributivo social. Partindo da premissa de que ninguém é um recipiente vazio em si mesmo, e que todos trazemos uma bagagem de experiências vividas, as ideias são frutos de nossas vivências e podem ser utilizadas em sala de aula, como ponto de partida para a construção de conhecimento.

Para Piaget (1996), o professor deve criar desequilíbrios e desafios sem nunca oferecer a solução pronta; aberta a possibilidade. Criar o cenário necessário, analisando o estágio em que o aluno se encontra, permitindo que este explore o ambiente de forma predominantemente ativa. Atuar investigando, pesquisando, orientando e criando ambientes que reforcem a troca e cooperação e nesse processo, observar e analisar o comportamento do aluno e tratá-lo de acordo com suas peculiaridades.

Conforme Vasconcelos (1996), na escola piagetiana, a responsabilidade da aprendizagem fica também ligada ao aluno, àquilo que lhe é mais significativo. O docente facilita a aprendizagem, numa relação empática, aberto às novas experiências que procura compreender, também os sentimentos e os problemas de seus alunos. Nesse processo de aprendizagem, a capacidade

individual de cada professor, de sua aceitação e compreensão e o relacionamento com seus alunos devem ser levados em consideração.

Hoffmann (2003) distingue o diálogo entre professor e aluno como indicador de aprendizagem, necessário, à reformulação de alternativas de solução para que a construção do saber aconteça. A reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos deve ter sempre um caráter dinâmico. Em relação ao processo de aprendizagem toda resposta do aluno é ponto de partida para novas interrogações ou desafios do professor.

Dessa forma, no construtivismo, a sala de aula não recepciona apenas alunos, no sentido literal da palavra, mas indivíduos e suas idiossincrasias e o processo cognitivo passa pela troca de experiências, nas quais o educador possibilita a aprendizagem por meio dessas mesmas trocas múltiplas de pensamentos que irão desembocar no conhecimento.

A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

A avaliação na perspectiva construtivista se contrapõe à prática de avaliação tradicional, buscando o sentido em direção a uma escola igualitária e libertadora. Dessa forma, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada com base nos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no seu sentido amplo, alcançada pela criança com base nas oportunidades que o meio lhe oferece.

De acordo com Hoffmann (2003), a qualidade do ensino na concepção classificatória se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção, gabaritos de respostas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com quantidade. Avaliar qualitativamente significa um julgamento mais global e intenso, no qual o aluno é observado como um ser integral, colocado em determinada situação relacionada às expectativas do professor e também deles mesmos.

A avaliação não começa nem termina na sala de aula, envolvendo o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino, devendo atingir desde o projeto curricular e a programação, do ensino em sala de aula e de seus resultados (a aprendizagem produzida nos alunos). Portanto, a avaliação será formativa: se concebida como um meio pedagógico para ajudar o aluno em seu processo educativo.

Considernando que a avaliação não é somente uma questão relacionada aos professores, mas à escola como um todo e não deve ter como base a exclusão e sim a inclusão do educando. O foco humanitário, emocional, o conhecimento prévio do aluno devem ser sempre considerados, devendo-se pensar na avaliação para o crescimento do aluno, assim como para construção de sua cidadania e de sua autonomia. Na avaliação – ensino - aprendizagem, todos os educadores devem ter em mente o que é avaliar e o quanto uma avaliação pode mexer com a autoestima de um aluno, se usada de forma incorreta.·.

A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Seu princípio fundamental é que se deve avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto falamos em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático).

No processo de avaliação formativa a informação sobre os resultados obtidos com os alunos deve necessariamente levar a um replanejamento dos objetivos e conteúdos, das atividades didáticas, dos materiais utilizados e das variáveis envolvidas em sala de aula: relacionamento professor-aluno, relacionamento entre alunos e entre esses e o professor. Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação - reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendência, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

Se a avaliação contribui para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino. Dessa forma, o sentido e a finalidade da avaliação devem ser conhecer melhor o aluno (avaliação inicial): suas competências curriculares, seu estilo de aprendizagem, interesses e técnicas de trabalho. Com base nestas finalidades a avaliação deve ser contínua e integrada ao fazer diário do professor.

Conforme os estudos de Hoffmann (2003), a ação avaliativa mediadora deve oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias para ressaltar as hipóteses em construção, ou as que já foram elaboradas e discussões entre eles valendo-se de situações desencadeadoras. Os trabalhos em grupo são “gatilhos” para a reflexão de cada aluno, para o desenvolvimento do conhecimento em sua perspectiva de compreensão e as tarefas individuais, menores e sucessivas, são essenciais na avaliação mediadora, que exige a observação individual, ou seja, uma relação direta com o aluno a utilizando-se de muitas atividades (orais ou escritas), interpretando-as (respeito à subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas de acordo com os estágios e as experiências do aluno. São estas atitudes que idealizam, de fato, um processo de avaliação contínua e mediadora.

As tarefas de aprendizagem são pontos de partida do professor com o objetivo de gerar conflitos entre as crianças pela confrontação entre elas a respeito de diferentes soluções pensadas em evolução. A ação mediadora do professor, a sua intervenção pedagógica, desafiadora, não pode ser uniforme em todas as situações de tarefas dos alunos.

A observação, registrada, é de grande

ajuda para o professor na realização de um processo de avaliação contínua. Partindo-se dessa premissa, a avaliação deve ser global: quando se realiza tendo em vista as várias áreas de capacidades do aluno: cognitiva, motora, de relações interpessoais, de atuação etc. e, a situação do aluno nos variados componentes do currículo escolar.

Os registros de avaliação refletem a concepção de educação do professor. Os relatórios de avaliação devem expressar avanços, conquistas, descobertas, bem como relatar o processo vivido em sua evolução, em seu desenvolvimento, dirigindo-se aos encaminhamentos, às sugestões de cooperação entre todos que participam do processo. Ao relatarmos um processo efetivamente vivido, encontraremos as representações que lhes dêem verdadeiro sentido.

O professor deve transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento, que devem responder às questões: O aluno aprendeu? Ainda não aprendeu? Por que não aprendeu? Quais os encaminhamentos feitos ou por fazer nesse sentido?

Na avaliação mediadora o professor deve interpretar a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar nas estratégias pedagógicas que ele deverá utilizar para interagir com esse aluno. Para que isso aconteça, o desenvolvimento dessa prática avaliativa deverá desvelar a trajetória de vida do aluno durante a qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões.

A CORREÇÃO NA CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

A teoria construtivista considera que o desenvolvimento do indivíduo se dá por estágios evolutivos do pensamento com base em sua maturação e suas vivências. Neste sentido, na avaliação, deve-se ter uma visão construtivista do erro e da correção das tarefas feitas pelos alunos em todas as situações de aprendizagem. Os erros e as dúvidas dos alunos são componentes significativos ao desenvolvimento da ação educacional, uma vez que permitirá ao docente a observação e investigação de como o aluno se coloca diante da realidade ao construir seu conhecimento.

Para Hoffmann (2003), é preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar certos e errados em relação às respostas do aluno e atribuir significado ao que se observa em sua tarefa, valorizando ideia e dando importância a suas dificuldades. O respeito e a valorização de cada tarefa favorecem a expressão de crenças verdadeiramente espontâneas. Dessa forma, o professor deve fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções.

Na concepção mediadora a correção se faz presente pensando na evolução do conhecimento de forma dinâmica, de descoberta por ensaio e erro, de tomada de consciência sobre o fazer muito mais que a preocupação com resultados imediatos ou fórmulas definitivas de solução apresentadas pelo professor. Não

significa aceitar tudo o que a criança faz. Considerar, valorizar, não significa observar e deixar como está. Ao contrário exige do professor a reflexão teórica necessária para o planejamento de situações provocativas ao aluno que favoreçam a sua descoberta.

Os erros que a criança apresenta podem ser de natureza diversa. Nenhum extremo é válido: considerar que sempre devemos dizer a resposta certa ou no outro extremo, considerar que todo e qualquer erro que o aluno cometa tenha o caráter construtivo e que ele poderá descobrir todas as respostas. O tema correção envolve essencialmente o respeito à criança em suas etapas de desenvolvimento e, por isso é urgente incluir o termo "ainda" no seu vocabulário. Ao invés de analisar os exercícios dos alunos para responder quem errou ou quem acertou analisá-los para observar quem aprendeu e quem "ainda" não aprendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a educação da atualidade numa perspectiva construtivista, a aprendizagem passa a ser entendida como uma construção realizada pelo próprio indivíduo, por meio das relações que estabelece entre as informações que lhe são apresentadas; entre elas com seus conhecimentos prévios e com seu meio social. Nesse processo, para que a aprendizagem seja efetiva, é necessária a conscientização do professor de que ele é o elemento responsável por conduzir o aluno na estruturação do seu conhecimento e que, para tanto, deve dispor de uma prática pedagógica que torne significativos os conteúdos trabalhados e que realize a interação do que será aprendido e a estrutura cognitiva do indivíduo por um processo de assimilação entre antigos e novos significados, visando possibilitar a diferenciação cognitiva.

Se o construtivismo pressupõe que aprender de modo significativo é construir significados para as experiências; que compreender algo supõe estabelecer relações entre o que se está aprendendo e o que se sabe; e que toda aprendizagem depende de conhecimentos prévios, podemos considerar que, tão importante quanto alimentar o conhecimento acadêmico, é sua efetiva apropriação pelos alunos.

Os professores devem sempre dialogar com os alunos, tomando ciência do que mais interessa a eles. Suas estratégias de ensino devem ser muito bem planejadas para ajudar o aluno a adotar novas ideias ou integrá-las ao seu conhecimento prévio. E entre diferentes estratégias, identificar qual irá contribuir no processo de ensino-aprendizagem e qual é a mais coerente para utilizar, conforme a disciplina. Todo trabalho prático, portanto, é direcionado na construção de elos, num processo de geração, checagem e reestruturação de ideias. Dessa forma, as metodologias servem como um auxílio para o professor desempenhar o seu trabalho e visam contribuir para o aprendizado do aluno.

Sendo assim, a avaliação não é um processo parcial porque está inserida em outro muito maior que é o processo ensino-aprendizagem e nem linear porque deve ter reajustes permanentes. Devemos transformar a prática avaliativa da escola da atualidade, o que significa questionar a educação

desde as suas concepções, fundamentos, organização e normas burocráticas. Exercendo mudanças conceituais, redefinindo conteúdos e funções docentes.

Avaliar é um ato que deve ser feito com responsabilidade, ética e moral e não deve ser somente medir, mas perceber uma concepção filosófica política que este universo nos remete. Refletir sobre o contexto da avaliação no campo do desempenho escolar assim como o cenário da educação na formação do aluno como um indivíduo voltado para a cidadania, é fundamental para uma prática educativa mais justa e igualitária.



LUCIANE MEIRE DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2008); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Brasil (2013); Diretora de Escola no CEU EMEI TRÊS LAGOS, em São Paulo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lena Marina M. Puga Método tradicional de ensino x construtivismo: uma breve análise. https://jus.com.br/ artigos/ 58787 / método-tradicional-de-ensino-x-construtivismo-uma-breve-analise /1. Acesso em 05 outubro 2018.

FREIRE, Paulo. Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré- escola a universidade. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELOS, Mário S. A difusão das idéias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.



LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo, assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Vygotsky (1980), chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Palavras-chave: Psicomotricidade; História; Intervenção Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação, com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para

seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “brincando “despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da mágica, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da mágica, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturalmente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE

A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase má qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados, aos poucos a criança inicia a tolerância social ,cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações na qual o “meu” é substituído pelo “teu” ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de

tempo, e sempre proporciona momentos para o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas 'organizações de brincadeiras

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E por meio deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema, o brincar imaginário sem formalidades.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos

deixa um confronto com a realidade na qual a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar para lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

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

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

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, na qual o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir a lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

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

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

trabalhadores nesse nível educativo.

Por meio do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Vygotsky: (1980), chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

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

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Por meio das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua

volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

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

A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

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

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

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, na qual o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir a lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cexto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

Aranha (2006) fala da pouca discussão

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

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Vygotsky (1976), chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acabam explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto por meio de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são por meio das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento

integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Por meio das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Vygotsky (1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que por meio dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores, pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, por meio do intercâmbio com o ambiente humano. São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a

tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.



LUCIENE ALMEIDA COSTA

Graduada em Pedagogia /pela Faculdade GUAIANÁS, (2016), Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campus Elíseos (2018), professora de Educação Infantil na EMEI Jardim São Bernardo DRE Capela do Socorro..

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem." São Paulo: Ícone/ EDUSP, 1988._____. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.



LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO: A presente pesquisa deseja a partir de autoras importantes como Magda Soares e Ângela B. Kleiman, discutir o assunto "Letramento" a partir da concepção da palavra. Avançando às práticas de letramento no cotidiano escolar do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos proponho a discutir as práticas e os vícios pedagógicos, a interação do sujeito, o letramento para todas as disciplinas, o analfabetismo funcional e a conscientização política. Especificamente, sobre a EJA informamos sobre que tipo de aluno se insere nesta modalidade, a necessidade da escola adequar-se a estes alunos e a situação deste ensino nas regiões Sul e Sudeste. Com a finalidade de dar um panorama do livro didático usado nas duas modalidades de ensino da Língua Portuguesa: analisamos os materiais do ensino regular, um com suposta proposta tradicional e outro com sugestão de Letramento; e comentamos sucintamente o livro didático de Educação de Jovens e Adultos com base nas relações estabelecidas pela prática de letramento e pelo modelo tradicional de ensino da Língua Portuguesa verificando em qual das duas o mesmo se enquadra.

Palavras-chave: Letramento; Educação de Jovens e Adultos; Livro Didático e Interação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo principal ser um instrumento a mais a professores e a outros pensadores que atuam na área da educação, quanto ao uso da prática de letramento ou a didática tradicional da Língua Portuguesa em sala de aula. É importante ressaltar que muito professor ainda tem dificuldades de entender o termo letramento, como veremos nesta pesquisa o termo é relativamente novo e pouco difundido na sociedade, aparecendo no meio acadêmico-educacional relativamente há pouco tempo.

No primeiro capítulo, conceituo "letramento" e as vertentes que concernem às práticas educativas que agravam o problema do analfabetismo funcional, muitas vezes arraigadas a partir de vícios pedagógicos enraizados na classe docente pelo histórico da educação no Brasil, assim o presente capítulo procura dar um panorama geral sócio cultural passando pela prática de ensino e a conscientização política. Não tenho a pretensão de aprofundar-nos nestas questões teóricas, porém, elas são de suma importância para o embasamento e justificativa do material analisado.

Já, no segundo capítulo, o enfoque é a EJA – Educação de Jovens e Adultos. Embora não seja o objetivo principal discutir a EJA em sua totalidade, posso de forma clara e sucinta demonstrar a situação atual deste modelo de ensino: que tipo de aluno faz parte do estágio educacional, a necessidade das escolas adequarem-se ao público estudantil desta faixa etária, suas funções e, obviamente a atual ação da EJA das regiões Sul e Sudeste. A discussão proposta ajuda a entender objetivamente as relações entre material didático, sujeito e interação.

No terceiro capítulo, avanço no campo da análise, já nesta parte da pesquisa escolhemos dois livros didáticos em que foi verificada a relevância de aspectos que se aproximam ou não das práticas de letramento tendo como referência os PCN's de Língua Portuguesa 3.º e 4º ciclo do Ensino Fundamental (5.ª à 8.ª séries). Nossa proposta não é comparar ou classificar tais materiais, apenas identificar alguns pontos positivos e negativos que estes livros apresentam, já que em muitos casos eles são únicos instrumentos do professor de língua portuguesa em sala de aula.

Por questões analíticas, o quarto capítulo deseja tecer em linhas gerais, comentários a um livro didático da EJA. O importante é avaliar o quanto a EJA e tal material é fiel à sua proposta de letrar o indivíduo a partir das pedagogias que se lançam ao encontro do teórico-prático em indivíduos que estão inseridos em um mundo letrado em suas relações de trabalho, na família e na sociedade. Nossos comentários se atem a proficiência do material inferir na vida do estudante da EJA positiva ou negativamente.

Nas "Considerações Finais", não procuramos dizer o que é certo ou errado, visto que a análise realizada é neutra apontando pontos que somam ou dificultam o letramento na jornada escolar. Nossa proposta é que o leitor ao se deparar com estas considerações faça suas próprias conclusões refletindo

sobre as práticas do ensino da Língua Portuguesa numa forma global, levando em consideração a discussão dos capítulos 1 e 2, passando à análise do material didático de ensino regular ao comentário do livro de EJA, e assim, formar de forma coerente sua opinião a cerca dos temas desenvolvidos.

Por fim, discutir um tema letramento, não é fácil, visto a cultura da maioria dos professores, desde os de ensino fundamental até os doutores em Língua Portuguesa, que por vezes deixam se levar pelo tradicionalismo achando que estão promovendo a interação prática social e ensino da Língua.

LETRAMENTO

Na Língua Portuguesa, a palavra vernácula "alfabetismo", dicionarizada no Aurélio e mais próxima de letramento, não corresponde totalmente às acepções de letramento, portanto, optou-se traduzir a palavra de origem inglesa "literacy", criando assim uma nova palavra: "letramento". Não o letramento exemplificado pelo Dicionário de Língua Portuguesa de Caldas Aulete, mas como define Magda Soares (2002: pág. 22):

Letramento: resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Assim, "Letramento" desapareceu e reapareceu na Língua Portuguesa com novo sentido, pois o letramento a que nos referimos dedica-se ao indivíduo que em suas atividades de leitura e escrita respondem positivamente às demandas sociais, enquanto o ato de alfabetizar pressupõe apenas que a pessoa sofra a ação de aprender a ler e a escrever sem levar em consideração as práticas sociais que lhes são exigidas como cidadãos membros de uma sociedade.

De acordo com as concepções de Magda Soares (2002), ao olharmos historicamente para as últimas décadas, poderemos observar que o termo alfabetização, sempre entendido de uma forma restrita, como aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado. Não basta aprender a ler e escrever, é necessário ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita no contexto social qual estão inseridas), é necessário letrar-se. Pois a pessoa letrada tende a mudar seu nível quanto à sua condição social e cultural, altera sua relação com a sociedade e os fatos que nela acontecem, bem como analisa o contexto que tais situações foram motivadas. Magda Soares conclui também, que tornar-se letrado é transformar-se cognitivamente diferente, isto é, a pessoa passa a pensar as coisas à sua volta de maneira diferente da analfabeta e iletrada.

A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa envolver-se nas atividades de leitura e escrita, ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de ler um jornal, frequentar revistarias e livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura apropria-se do sistema de escrita que trará mudanças significativas em sua vida.

A avaliação do nível de letramento não se restringe a capacidade de ler e escrever, os chamados índices de alfabetização. Por exemplo, os países desenvolvidos medem o nível de letramento, isto é, a avaliação do uso da leitura e da escrita inserida nas práticas sociais.

CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE A EJA

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – não está especificamente ligada à faixa etária, mas especialmente, na relação cultural de determinado grupo, de alguma forma homogênea, em concordância com a sociedade em que vivemos. Esta relação cultural está ligada diretamente às origens do estudante da EJA:

Adulto: migrante pobre que chega às grandes metrópoles; filhos de trabalhadores rurais não qualificados com baixo nível de escolaridade ou semianalfabetos, inserido no mercado de trabalho.

Jovem: assim como o adulto, interage em seu cotidiano com a sociedade letrada e escolarizada, geralmente foi introduzido neste tipo de educação com a finalidade de concluir o ensino fundamental ou médio.

É importante ressaltar, que a práticas pedagógicas constituídas ao longo da História da Educação, produziram, e ainda hoje produzem vasta literatura quanto à psicologia da criança e do adolescente. Em contrapartida, sobre o processo de construção da aprendizagem para jovens ou adultos com faixa etária avançada, sobretudo no que se compara em relação a esta primeira, pouco se publicou. Contudo, podemos descrever sobre os aspectos mais relevantes sobre a EJA, tal qual explicitará resumidamente neste capítulo.

Para tal, vejamos o que nos diz o Documento Final do Seminário Nacional do Documento de Jovens e Adultos, realizado entre os dias 08 e 10 de setembro de 1996, em Natal, estado do Rio Grande do Norte, e aprovado pelos delegados reunidos no plenário da EJA originada da consolidação dos relatórios dos Encontros preparatórios realizados nas cinco regiões do Brasil:

... em 1991, no limiar do século XXI, o Brasil apresentava um quadro com 19.233.239 de analfabetos absolutos, 20% da população total com 15 ou mais, que totaliza 95.837.043 de habitantes. Esse quadro revela-se ainda mais severo se considerarmos o contingente de analfabetos funcionais...

As práticas da EJA precisam reconhecer que os alunos inseridos neste processo trazem consigo uma história mais longa e complexa do que as crianças e adolescentes do ensino regular, pois tem maior capacidade de reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem na relação escola, sociedade, cidadania, trabalho e classe social. Isso faz com que os jovens e adultos tenham direito a uma prática pedagógica que atenda suas necessidades e que contemple eficientemente suas habilidades e dificuldades para que assim possamos combater a evasão escolar, a repetência e as práticas de avaliação ineficientes.

CONCEPÇÕES DO ESTUDO DA LÍNGUA E METODOLOGIA DO USO

O objetivo desse capítulo é abordar o quanto os livros didáticos em análise se aproximam ou não da proposta que entende o estudo da língua como um processo de interação entre sujeitos, como sugerem as práticas de letramento.

Em primeiro lugar, é necessário abordar algumas teorias vigentes para a concepção da língua e as metodologias aplicadas ao seu uso. Foram utilizados como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – terceiro e qarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries).

Dentro das prerrogativas que embasam os PCNs está a teoria de enunciação de Bakhtin (2004). Essa teoria entende a língua como dinâmica, envolvendo, assim, uma situação de interação. Cada indivíduo, quando se apropria da língua (enunciação) torna-se um locutor, na sua individualidade, marcada pela condição sócio histórica em que se insere. Na enunciação ocorre a interação, ou seja, o locutor implanta o outro diante de si e a língua passa a efetuar-se na instância do discurso. Os PCNs apontam:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. [...].

No processo ensino-aprendizagem os PCNs fundamentam-se no interacionismo sócio histórico proposto por Vygotsky, dos quais se destacam:

I) (Todo aprendizado é mediado pela linguagem, portanto ocorre sempre em situações de interação; II) o aprendizado começa muito antes de o indivíduo frequentar a escola, por isso qualquer situação de aprendizado escolar tem sempre uma história prévia; III) o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento do aprendiz, portanto toda situação de aprendizagem escolar deve considerar a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que é "a distância entre o nível" de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros companheiros mais capazes; IV) os processos de mudança do indivíduo, durante seu desenvolvimento, têm origem na sociedade e na cultura. (2003, pág.112)

OBSERVAÇÃO SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DA EJA

Alguns materiais didáticos destinados a EJA são produzidos pelo terceiro setor em parceria com instituições governamentais. É o caso do livro Viver, Aprender, um projeto da ONG Ação Educativa em parceria com o Ministério da Educação e apoiado pela

UNESCO. A Ação Educativa realiza um trabalho que tem como objetivo atuar nas áreas da educação e da juventude. Fundada em 1994, desenvolve projetos que envolvem formação de educadores e jovens, animação cultural, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, participação em redes e outras articulações interinstitucionais.

A coleção Viver, Aprender é destinado a jovens e adultos que frequentam programas de ensino fundamental. A coleção é composta por um kit com livros e materiais para a alfabetização, três livros voltados para as fases iniciais da escolarização (1ª a 4ª séries) e onze livros correspondentes ao segundo segmento (5ª a 8ª séries). O livro em questão é o número 1, indicado para as fases iniciais de escolarização. Utilizaremos a observação desse material como exemplo do tratamento didático dado à EJA.

O livro é dividido em seis módulos que, como muitos livros destinados à EJA, distribui-se em temas que vão da unidade para e generalização. A sequência proposta inicia-se com a identificação do indivíduo; depois localiza o indivíduo no tempo e no espaço; ele e o outro e o indivíduo na sociedade. Ele é organizado em quatro eixos temáticos voltados à investigação da realidade local e mobilização dos estudantes e alfabetizadores em torno da resolução de problemas e questões que os afetam no dia a dia: Identidades, Trabalho, Cultura e lazer, e Sociedade e ambiente.

Há uma preocupação em buscar uma diversidade de gêneros: informativos, poéticos, narrativos, jornalísticos entre outros. No entanto, muitos deles apresentam uma didatização comum aos livros didáticos tradicionais. Isso se reflete também no projeto gráfico que, embora apresente alguns textos e ilustrações em sua versão original, também didatizar outros tantos. Ainda assim, é um material que tem clara a proposta de desenvolver as habilidades de falar, ler e escrever, utilizando-as como instrumentos fundamentais na sociedade letrada. A proposta busca contemplar o domínio da escrita, a capacidade de ler e escrever, saber intervir oralmente em situações públicas, refletir e analisar sobre os usos que se faz da linguagem para que o indivíduo tenha condições para a participação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de letramento ainda é vista como arrojada e, por muitos, como inviável, tendo em vista que a formação dos professores e também a visão de alguns autores que estão intrinsecamente arraigadas aos padrões clássicos do ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Há livros didáticos que documentam as mudanças no ensino da língua sugeridas pelos PCNs, em acordo com a do letramento, articulando os objetos de ensino de gramática às propostas de leitura e produção de texto e orientando os professores sobre as concepções teóricas que lhes servem de base. Um bom exemplo é o livro da Magda Soares analisado no capítulo 3 deste documento. Há ainda, escolas que buscam essa proposta diferenciada, produzindo seu material didático, mas ainda assim, o que se vê é uma mescla que envolve

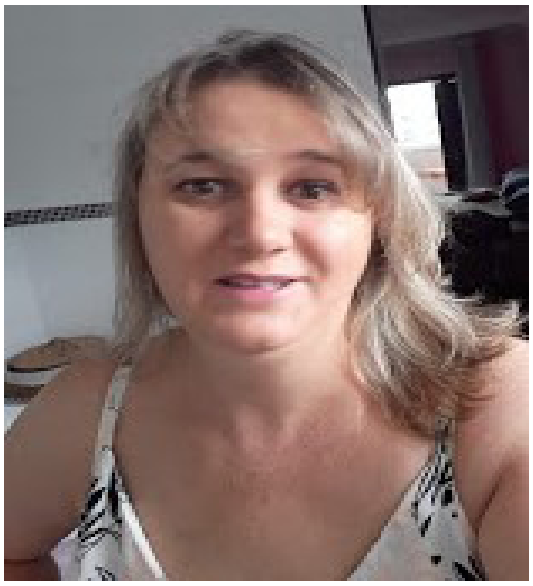
propostas que refletem essa modificação no ensino da língua e as tradicionais atividades ligadas à gramática normativa.

O que fazer então? Os PCNs trouxeram à baila mudanças significativas à estrutura educacional, mas não é o bastante. Há questões político-culturais envolvidas na didatização dos objetos de ensino. Portanto, não cabe relegar apenas aos PCNs a configuração dos materiais didáticos produzidos em escolas e editoras. É necessária uma mudança estrutural na educação como um todo. Um dos primeiros caminhos diz respeito à formação do educador.

Na intenção de compreender os caminhos percorridos para a transformação da escolarização, e analisando especificamente o recorte investigado neste trabalho, somos levados a considerar a hipótese de que o despreparo e desinformação dos profissionais e, ainda, os acadêmicos da área de educação promovem a distância entre a assimilação prática e conceitual do letramento. O preconceito e a cristalização, muitas vezes gerados pela falta de conhecimento, pelo medo da mudança, a falta de subsídios e, muitas vezes a falta de condições dignas de trabalho levam o educador à estagnação.

Contudo, a falta de eficiência da educação na formação de indivíduos letrados não se deve somente ao fato de o professor não ser instrumentalizado e, por vezes, nem ele próprio representar plenas condições de inserção na cultura letrada, essas falhas são mais enraizadas, porque são produtos do modelo imposto pelo sistema padrão de ensino.

Quando dei conta de que o processo natural de desenvolvimento do ser humano é, muitas vezes, massacrado pela escola, e por suas equivocadas práticas de ensino, estaremos aptos a promover o letramento.



LUCIENE MORO REIS

Graduação em pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (CUSC 1997); Graduação em Artes pela Faculdade Paulista de Artes (FPA 2002).

REFERÊNCIAS

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. Coleção Paradidática. 1.ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. 1.ª ed. São Paulo: Editora Global, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita. 4. ª ed. Campinas - SP: Editora Mercado das Letras, 1995.

PAIVA, Jane & NACHADO, Maria Margarida & IRELAND, Thimothy (org.). Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. 1.ª ed. Brasília: Editora MEC/UNESCO, 2004.

KOCH, Ingidore V. A interação pela linguagem. 1.ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 1992.

REGO, Teresa Cristina, VYGOSTSY: Uma perspectiva histórico-cultural da educação, 16° ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SOARES, Magda. Português, uma proposta para o letramento - 7.ª série – livro do professor. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes & AMOROSO, Maria Betânia. Olhe a Língua! – 8.ª série – livro do professor. São Paulo: Editora FTD, 2004.



SAÚDE MENTAL NA ESCOLA

RESUMO: A problemática da Saúde Mental na Escola discute o conceito de prevenção e sua relação com o controle social e sobre as possibilidades e limites de atua-ção da instituição escolar em relação à educação e a prevenção em saúde mental dos alunos. A escola tem um papel fundamental acerca da promoção da saúde da Comunidade Escolar. Existe uma busca pela ampliação das con-dições de qualidades de vida da em nossa sociedade contemporânea na qual o papel da educação da educação determina o tipo de cidadãos que teremos atuando nos diversos setores de nossa sociedade. Por fim a temática abordada é um tema emblemático que exige a necessidade de um olhar mais sensível e de medidas mais eficientes e urgentes, assim como um investimento maior em estudos e intervenções nessa área, além de políticas públicas de promoção e de proteção da saúde mental de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Saúde; Saúde Mental; Escola; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A definição do papel da escola na promoção da saúde ainda não é consenso no contexto da educação formal brasileira. A estruturação efetiva de ações por parte da escola, direcionadas para o âmbito da saúde, muitas vezes se con-funde com funções que seriam da família. Em uma sociedade estruturada de forma que as crianças estão em contato cotidiano com o ambiente escolar em número de horas semelhante ou maior do que com os integrantes da família, é relevante que a saúde passe a integrar também as preocupações dos profes-sores.

No presente texto, oriundo de uma revisão bibliográfica, o foco central não é o da defesa pelo início do estabelecimento de vínculos entre a escola e a promoção da saúde. Nos momentos de reunião entre os integrantes da co-munidade escolar, em especial com a participação dos pais, muitos são os professores que demonstram preocupações relativas à saúde de seus alunos, repetindo, incansavelmente, o discurso sobre a necessidade dos alunos terem uma boa refeição, horas suficientes de sono e que não se recomenda dispen-sar muito tempo assistindo TV ou jogando videogames, por exemplo.

Na estrutura social e familiar brasileira atual, é necessário ser trilhado um longo caminho para que as famílias tenham efetivas condições de direcio-nar suas posturas e ações afim de uma vida saudável. A escola, se constitui uma das instâncias de atuação relevante na sociedade deve contribuir com atitudes eficientes e fundamentadas para tal questão que, potencialmente, irão se estender para o conjunto da sociedade.

Na Escola, os professores estão diante de crianças cujas famílias não têm recursos financeiros, de conhecimento ou sociais capazes de garantir uma alimentação equilibrada – não apenas no sentido nutricional.

Cotidianamente os professores enfrentam problemas diretamente vincu-lados aos processos de ensino e aprendizagem e tentam encontrar soluções mediante ações que, em geral, são ineficientes a médio prazo. Ainda que com a boa intenção de contribuir, muitos professores, com uma formação profissio-nal que deixou de considerar tal questão, fazem algum tipo de promoção da saúde, sem conhecimento, sem técnica, sem método e, muitas vezes, sem efi-ciência.

Quando se fala de saúde na escola, fala-se de questões mais amplas do que apenas no próprio currículo de disciplinas como a de Ciências. Busca-se ultrapassar os limites das referências ao sono, à alimentação, à higiene, passando a englobar a própria estrutura física do ambiente escolar, as boas relações entre os participantes deste ambiente, a harmonia consigo próprio, do convívio saudável em sociedade, da gestão sustentável do meio ambiente, da tomada de consciência relativa às políticas de saúde no país, do conhecimento sobre o desenvolvimento científico no campo da saúde, das tecnologias pre-sentes na sociedade atual e seus vínculos com uma vida saudável, da possibi-lidade de ações simples a serem efetivadas por todos

para uma saúde coletiva.

SAÚDE NA ESCOLA

A Organização Mundial de Saúde (OMS) propôs, em 1946, uma defini-ção abrangente de saúde, na qual saúde é um estado completo de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença.

A saúde é, portanto, vista como um recurso para a vida e não como uma finalidade. Ela exige pré-requisitos como abrigo, paz, alimento, trabalho, renda, lazer etc.

A saúde é, portanto, vista como um recurso da vida diária e não como o objetivo da vida, é um conceito em que se destaca o bom uso dos recursos pessoais, sociais, ambientais, assim como as capacidades físicas e orgânicas.

No que se refere à escola, Diniz et al. (2010) ressaltam as orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio dos Parâmetros Curricu-lares Nacionais (PCN's), que direcionam para que "[...] a saúde seja um eixo transversal ao currículo, considerando a escola como parceira da família e da sociedade na promoção da saúde das crianças e adolescentes" (DINIZ, 2010, p. 1).

Para a efetivação desta orientação no cotidiano escolar, é necessária a organização de uma política de descentralização e de apoio aos professores no contato com seus alunos.

No âmbito dos entraves a serem enfrentados e do longo caminho a ser percorrido para a melhoria e ampliação de práticas escolares relativas à saúde, os autores ainda comentam sobre os PCN's:

A proposta é bem elaborada e representa um avanço efetivo no campo da educação em saúde na escola, mas esbarra em diversos problemas, desde a valorização da formação científica de professo-res e alunos na educação básica até a falta de qualidade da maioria dos materiais para o trabalho de sala de aula (DINIZ et al., 2010, p. 2).

No Brasil, uma das questões importantes é a alteração do conceito de promoção da saúde subjacente à proposição de ações governamentais. No processo da formação de profissionais, no âmbito do Ensino Superior, tremula veemente a bandeira da tão evidenciada e pouco efetivada "prevenção", ainda que por vezes imersa em uma visão restrita.

Os profissionais deverão esclarecer aos seus alunos os cuidados com aspectos pontuais como a pressão arterial, a alimentação, com as taxas ou com os excessos deste ou daquele elemento e produto. Este tem sido o mode-lo tradicional de promoção da saúde. Campanhas sobre diversos temas, se-manas de ênfase referentes a diferentes questões, congressos, simpósios, mesas redondas, entre outros, dos quais poucos resultados chegam aos de-mais níveis da educação nacional ou da sociedade em geral.

O modelo preventivo deve ser decididamente alterado para o modelo de "educação preventiva". Não é suficiente (sequer razoável) professores inter-romperem suas atividades em torno da aprendizagem para, por exemplo, visto-riar as cabeças das crianças nas escolas para verificar se estes estão com pio-lhos.

É necessária a atuação em parceria dos

demais atores do processo educativo. Se a sociedade, envolvendo os pais dos alunos, ainda que com o limite de condição e conhecimento, não estiver comprometida com o processo educativo haverá "reinfecção", em seu sentido amplo.

Não basta oferecer comida para a criança na escola para que ela cresça com saúde, ou ainda, que não parece eficaz dizer aos adolescentes sobre a existência da pílula do dia seguinte.

A escola, instituição educacional formal necessita, para, além disso, possibilitar a formação da reflexão crítica sobre o direito de obter condições para garantir seu alimento e fazê-los entender os limites de sua sexualidade.

O futuro dos programas de promoção à saúde no âmbito escolar, fica mais próximo do sucesso, à medida que estas intervenções se aproximem dos aspectos relacionados à "educação para toda a vida".

SAÚDE MENTAL NA ESCOLA

A atenção, o interesse e a importância atribuídos, nos últimos anos, à questão da prevenção, orientam, atualmente, a elaboração de novas políticas de saúde e de educação e estimulam novas atitudes dos profissionais na ges-tão das questões e problemas colocados nos campos da educação e da saúde, bem como mudanças de atitudes no trato com os sujeitos-alvo da ação social.

Quanto mais bem-sucedidas são as estratégias sociais ligadas à pre-venção social, aí incluídas a prevenção nas áreas de saúde e de educação, assim como a prevenção à marginalização social, à miséria, ao fracasso esco-lar, dentre outras, mais refinados e sutis são os mecanismos de controle social que se encontram na base e na origem dessas estratégias de intervenção.

As ações preventivas, curativas ou de tratamento constituem uma ação social. Por ação social entendo toda ação planejada e executada com a finali-dade de assegurar o controle e a inserção ou reinserção das pessoas à vida familiar, escolar, social e econômica do país.

A ação social é exercida por meio das instituições sociais, sejam elas de caráter repressivo (polícia, Justiça, exército...) ou de caráter ideológico (família, Igreja, escola, meios de comunicação...).

A ação social se concretiza, na prática do cotidiano, pela ação mediado-ra dos agentes sociais, isto é, pelos profissionais que se dedicam ao planeja-mento, execução e avaliação de atividades, as mais diferenciadas, no campo social, e que funcionam, sobretudo, à base de sistemas ideológicos. Pode-se citar, dentre estes profissionais, o assistente social, o psicólogo, o psiquiatra, o professor.

O conceito de prevenção, no entanto, provoca inúmeras questões e en-volve contradições, sobre as quais convém refletir. O que significa, em primeiro lugar, prevenir? O que se quer prevenir, por exemplo, na escola? Quais são as pessoas suscetíveis de uma ação preventiva? Quais são os objetivos de uma ação preventiva?

Para definir os vários níveis de prevenção, apresentamos o exemplo em relação a ação social de prevenção à delinquência infanto-

juvenil, isto é, a prevenção do desvio social, por este constituir-se, por excelência, no paradig-ma de uma doença a ser extirpada, ou melhor dizendo, doença a ser, a todo custo, evitada, logo, prevenida.

Etimologicamente, prevenir significa "vir antes, tomar a dianteira". No caso de nossa ilustração, o da prevenção à delinquência social, ou à inadap-tação social, podem-se distinguir três tipos de ações preventivas, segundo a análise proposta por Lascoumes (1977):

a) Primária — "prevenção preventiva", centrada nas atividades de lazer de crianças e pré-adolescentes, e na ajuda generalizada às famílias: habitação, higiene, etc.;

b) Secundária — "prevenção curativa", visando a impedir os processos de desagregação das relações das pessoas com o ambiente social;

c) Terciária — "prevenção da recidiva", visando a impedir uma ancora-gem na delinquência ou na marginalização.

Com base nessa classificação, nosso interesse recai sobre a prevenção secundária ou "curativa", uma vez que a prevenção primária envolve ações e estratégias político-sociais e econômicas, a cargo do Estado, para prover o ci-dadão em suas necessidades básicas: emprego, assistência à saúde, habita-ção, educação, lazer, etc.

Já a prevenção terciária confunde-se com as ações de tratamento ou de reeducação. Vê-se, assim, que o conceito de prevenção, não importa o nível em que esta se situe, refere-se, sempre, a uma antecipação de, a um impedi-mento de, a um adiantar-se a alguma coisa. Envolve, portanto, uma referência a algo que se supõe como negativo, prejudicial, inadequado ou, no mínimo, diferente.

Prevenir, em última instância, significa o exercício de uma forma refina-da e muito bem elaborada de controle social, de impedimento de desperdícios de força humana de trabalho, de tentativa de inserção da pessoa ou de clas-ses de pessoas nos mais variados segmentos das relações sociais e de produ-ção, com a finalidade de se evitar qualquer espécie de desvio ou de conflito, sobretudo conflitos no âmbito social.

Portanto, há de se prevenir, em termos de saúde mental, para se evitar a loucura ou o desequilíbrio, há de se prevenir, na escola, para se evitar repro-vações e insucessos escolares, há de se prevenir no trabalho, para se evitar desperdícios de material e de mão-de-obra.

A prevenção destina-se a populações previamente determinadas, se-gundo o perigo que supostamente representam ou os riscos que correm. Não há ações preventivas, em saúde ou em educação, sem que estes riscos te-nham sido antecipadamente estimados. Prevenir supõe, também, como curar, o investimento de recursos humanos, materiais e financeiros. Portanto, é con-trário à lógica da prevenção se ocupar de pessoas ou populações que, em princípio, não apresentam indicadores ou riscos de doença, de inadaptação social ou escolar, por exemplo.

A saúde é um processo e não um produto a ser alcançado, segundo prescrições e normas previamente determinados. Trata-se de um processo complexo, um processo qualitativo, que supõe o funcionamento integral do

organismo, nos seus aspectos somático e psíquico, cuja integração forma uma unidade e em que o prejuízo sobre um aspecto atua, necessariamente, sobre o outro. A saúde, portanto, deve ser conceitualizada levando-se em conta o nível individual, já que

a saúde humana [...] manifesta a vitalidade alcançada por uma popu-lação ou um indivíduo para o desenvolvimento de suas capacidades biológicas, psicológicas e sociais"(ALDEREGUÍA HENRÍQUEZ, apud GONZALEZ REY, 1992, p. 10).

Segundo Gonzalez Rey (1992), o conceito de saúde deve considerar os seguintes aspectos:

a) A saúde não pode ser identificada como um estado de normalidade, em nível individual é um processo único e irrepetido, com manifesta-ções próprias. A saúde não é uma medida, é uma integração funcio-nal que, no nível individual, pode ser alcançada por meio de múlti-plas alternativas;

b) A saúde não é um estado estático do organismo. É um processo que se desenvolve constantemente, do qual participa, de forma ativa e consciente, o indivíduo, na qualidade de sujeito do processo;

c) Na saúde se combinam, estreitamente, fatores genéticos, congêni-tos, somatofuncionais, sociais e psicológicos. A saúde é uma ex-pressão plurideterminada e seu curso não se decide pela participa-ção ativa do homem; este é apenas um dos elementos que intervém no desenvolvimento do processo, visto que muitos dos fatores de saúde são alheios ao esforço volitivo do homem;

Aa expressão sintomatológica da enfermidade é resultante da estabi-lidade das funções e mecanismos que expressam o estado de saú-de.

A saúde é, ao mesmo tempo, um processo humano individual, que tem a ver com a subjetividade do sujeito “em particular”, mas, que não deixa de ser afetado pelas condições sociais, culturais e históricas da sociedade. Assim é que as noções de saúde e de doença, no âmbito de sua sintomatologia, de suas manifestações e exigências, têm mudado qualitativamente conforme o desenvolvimento dos valores culturais da sociedade.

A relação que as pessoas estabelecem entre educação e saúde mental é amplamente discutida em um trabalho escrito por Costa (1986). O autor ana-lisa os esforços educativos dirigidos à prevenção das neuroses e condutas caracterológicas e conclui que "a educação psicológica não produz saúde mental, mas reproduz, tão-somente, a ordem social" (COSTA, 1986, p. 64).

A educação para a saúde mental supõe, necessariamente, a intenção de que seja propiciada às crianças uma boa educação, isto é, que lhes sejam transmitidos conhecimentos psicológicos capazes de produzir uma boa saúde mental Ora, tanto o conceito de boa educação quanto o de saúde mental são apropriados individualmente e são, também, indiscutivelmente, atravessados pela cultura e pelas normas sociais.

Entende-se, portanto, que as concepções de uma boa educação e de uma boa saúde mental serão as mais variadas, dependendo dos sistemas de representação, dos valores

e dos ideais dos agentes educativos que estão en-carregados de transmiti-las e das representações do grupo social no qual estão inseridos.

A ESCOLA E A PROMOÇÃO DA SAÚDE

A expectativa média de vida da população brasileira vem aumentando de geração em geração. Na direção do aspecto da longevidade, encontra-se a necessidade de movimentos de apoio voltados para a preparação saudável dessa sociedade com características específicas.

Nesta perspectiva, pensar nos "bons" hábitos deve ser uma iniciativa a ser construída já, a partir da infância, momento que coincide com o período de frequência à escola (BARNETT et al., 2002).

A saúde é representada para cada pessoa em uma escala de valores e a sua posição pode variar em diferentes indivíduos e em diferentes épocas da vida de cada um. Essa escala de valores muda dependendo da experiência e dos estímulos ao sujeito no qual a informação é originada. Quando se fala de saúde e de promoção da saúde no meio escolar, de modo geral, esta questão não parece eficaz porque não é (tem sido) tratada de forma orientada, oportu-na, consistente e continuadamente ao longo do tempo (GREMBERG, 2004).

Nas escolas, as intervenções de prevenção e de atividades de promo-ção de saúde não podem incluir apenas informação, mas também o desenvol-vimento de ferramentas para a construção e compreensão das motivações que levam alguns a preferir determinados comportamentos em detrimento de ou-tros.

Neste sentido, a educação em saúde constitui-se em um dos compo-nentes essenciais do acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento escolar do aluno (RIENZO et al., 2000).

[...] o enfoque predominantemente curativo em detrimento do preven-tivo, a ausência da integração entre os educadores e membros da comunidade, a falta de abordagens multidisciplinares, o ceticismo dos profissionais em trabalhar de forma participativa com a comuni-dade e a falta de qualificação desses profissionais [...] (DINIZ, 2010, p. 3).

Para promover o desenvolvimento em questões que circundam o tema da saúde é importante que sejam abordadas várias áreas em rede, inclusive com a integração da escola, por meio de suas disciplinas, na promoção de conteúdos adequados, metodologias e abordagem integrada e instrumentos operacionais multidisciplinares validados em sua eficácia para serem desen-volvidos com os estudantes, professores, pais e demais membros da comuni-dade escolar.

A característica da sociedade atual, em torno da alarmante e crescente disseminação de doenças crônicas ligadas, em grande parte, aos comporta-mentos insalubres adquiridos na infância e na juventude e relacionados com a disseminação de atitudes negativas.

Nesta perspectiva, retoma-se a efetiva necessidade de formar uma ali-ança entre o mundo da saúde e o da escola, procurando estabelecer progra-mas que busquem

identificar propostas operacionais, voltadas à definição de papéis, funções e objetivos dedicados à implementação de práticas em educa-ção para a saúde, no âmbito escolar. A ausência de informação e formação dificulta, ou até mesmo incapacita, a tomada de decisão pelo responsável.

Duarte (2007) nos convida ao entendimento de que a base da educação escolar é influenciar e fornecer ferramentas para as crianças de forma a se tornarem cidadãos com potencial de conduzir politicamente uma sociedade ou, capazes de influenciar positivamente aqueles que o fazem.

As intervenções de educação em saúde necessitam, portanto, incluir ações para abordar as diferentes variáveis que podem estimular os recursos cognitivos e a conduta ativa para o desenvolvimento da saúde e o bem-estar social.

Nas ações da escola em torno das questões de saúde, certamente estão presentes os dilemas referentes à abrangência de seu papel de atuação asso-ciado às fronteiras do que é função da família ou da escola, o que é função do professor ou dos pais, o que é função do Estado e o que é do próprio indivíduo na prevenção e conservação da saúde de base.

É de extrema importância que a inclusão ou a valorização se tornem em um dos objetivos da escola, a integração ao cotidiano da saúde no contexto no qual se insere, participando dele sob a forma de programas de intervenção de-senvolvidos com base em ações concentradas de modo específico à realidade local, não apenas sobre os problemas vivenciados, mas interferindo na cultura local motivando para a incorporação de elementos que levem a posturas sau-dáveis, considerando as singularidades e complexidades das pessoas, sua identidade diferenciada, suas aspirações, capacidades e deficiências.

As ações de prevenção podem estar constituídas de elementos de quali-ficação estrutural da escola, nomeadamente por intermédio de colaboração interinstitucional efetiva, expressa em propostas operacionais realizadas em parceria com outras instituições e mediante ações concentradas e partilhadas com a sociedade local.

Neste sentido, todos os passos devem ser dirigidos em favor do que po-de ser chamado de “cultura de prevenção”. Para tanto, entre outros passos, é essencial criar condições materiais para construir um ambiente positivo, além de elaborar sistemas de formação e de apoio direcionadas para a motivação e efetivação de ações diretas, verificações, explorações e reflexões.

Estas perspectivas servem como passos possíveis, para que a educação formal participe mais intensamente das questões relativas à saúde, por meio da escola, lugar no qual os alunos vivem processos e experiências diárias, vivem oportunidades de crescimento intelectual, estruturação de consciência crítica e de responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, de entendimento das difi-culdades, erros e falhas momentâneas ou a longo prazo e que representam a própria vida em sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As finalidades da educação, tanto quanto a sensibilidade subjetiva do mestre que as coloca em ato, no cotidiano de sua prática, têm efeitos os mais diversos, dependendo não somente da objetividade do objeto de conhecimen-to a ser transmitido mas, sobretudo, das relações intersubjetivas e afetivas que se estabelecem entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Se a escola não tem como assumir a tarefa de garantir a saúde mental do aluno, já que não há nenhuma possibilidade de assegurar uma educação cujos efeitos sejam previsíveis, ela pode, no entanto, se esforçar para reconhe-cer, no aluno, um sujeito desejante, um sujeito a quem se atribui o direito à pa-lavra e o direito de expressar emoções, afetos e angústias.

O professor que se vê alvo das identificações e da transferência do alu-no reage, a estas moções, segundo a sua sensibilidade, a sua formação e, so-bretudo, em virtude de seu desejo inconsciente.

Pode projetar no aluno suas próprias fantasias e seu Ideal de Eu e en-veredar por embates e rivalidades imaginários, que alienam e subjugam o de-sejo da criança ao desejo inconsciente do professor. Pode, inversamente, arti-cular as moções infantis ao nível da linguagem simbólica, permitindo à criança expressar, pela palavra, seus desejos, conflitos e tensões.

O reconhecimento da angústia, da falta e do conflito, inerentes ao sujei-to humano, pode auxiliar o educador a reduzir suas esperanças educativas (megalomaníacas) e a melhor compreender e a aceitar os limites de sua pró-pria ação (ARAGÃO, 1994).

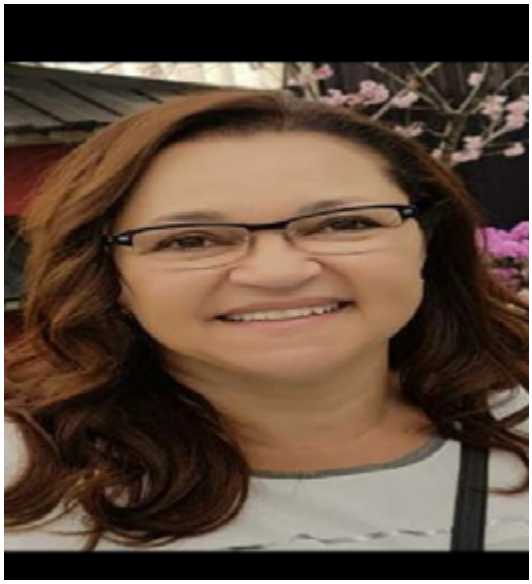
Não se pode negar a importância da ação interdisciplinar e multidisci-plinar da escola e o seu potencial em obter uma condição privilegiada para lidar com a formação em saúde das novas gerações. Tampouco se pode rele-gar a responsabilidade pelo processo educacional exclusivamente para ela.

É importante não considerar a escola como único instrumento capaz de fornecer informações sobre saúde, seu papel é de natureza peculiar. A escola pode trabalhar a forma como as questões sociais e/ou de saúde podem ser consideradas na educação da pessoa. Os desafios educacionais fazem parte do processo de constante evolução, com isto, as escolas estão também bus-cando (ou deveriam buscar) constantemente remodelar seus programas, mé-todos e a formação de atores a fim de responder às atuais questões educacio-nais (DUARTE, 2008).

A escola não pode ser erigida sobre a política da valorização única da saúde ou ser totalmente impermeável às demandas sociais, mas de mantê-las na constância de seu próprio processo de ensino e de aprendizagem.

A educação não deve ser obrigação estanque à escola e sim, se consti-tuir de compromissos de todos os atores do processo, transformando a educa-ção em um direito – não uma concessão ou um favorecimento – que permite a liberdade responsável de vida a todos os elementos do conjunto e, conse-quentemente, fortalecimento de todo o conjunto, igualmente na área da saúde.

REFERÊNCIAS



LUIZELINA FARIAS LIMA

Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar pela UNIP – Universidade Paulista, 2002. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEI Jardim Taipas.

ANDRADE, M. I. Educação para a saúde: guia para professores e educado-res. Lisboa: Texto, 1995.

BARNETT, T.; HAMEL, L.; FERLAND, L. Activité physique, dans enquête so-ciale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois. Qué-bec: Institut de la Statistique du Québec, 2002.

ARAGÃO, R. O. Psicanálise e educação: conflito ou conciliação? In: BU-CHER, R. & ALMEIDA, S. F. C. de. (Orgs.). Psicologia e Psicanálise, desafi-os. 2. Ed. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1994.

COSTA, J. F. Saúde mental, produto da educação? In: Violência e Psicaná-lise. Rio de Janeiro-, Graal, 1986.

DINIZ, M. C. P.; OLIVEIRA, T. C. de; SCHALL, V. T. Saúde, como compreen-são de vida: avaliação para inovação na educação em saúde para o ensi-no fundamental. Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, V. 12, Nº 1, 2010.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza so-cial. Educação e Sociedade, Campinas, V. 28, Nº 100, Out., 2007.

DUARTE, A. C. S. et. al. Texto elaborado e organizado pela Coordenação de Gestão Escolar CGE/SEED para a Semana Pedagógica Descentralizada nas escolas/julho de 2008. Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/texto3 corrigido.doc Acesso em 05 out. 2018.

GOVZALEZ REY, F. Personalidad, saludy modo de vida. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 1992.

GREENBERG, M. T. Current and future challenges in school-based preven-tion: the researcher perspective. Prev Sci, V. 5, N° 1, Mar., 2004.

LASCOUMES, P. Prevention et controle social: les contradictions du travail social. Paris: Masson, 1977. (Collection Deviance et Société).

OLIVEIRA, A. C. D. C. et al. Caderno de Cidadania: Por uma Educação Ci-dadã. Democratizar, Rio de Janeiro, V. II, N° 1, jan./ abr., 2008.

RIENZO, B. A.; BUTTON, J. W.; WALD, K. D. Politics and the success of schoolbased health centers. J Sch Health, V. 70, N° 8, 2000.



ALFABETIZAR LETRANDO: UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL

RESUMO: A alfabetização é um tema controverso amplamente discutido por muitos teóricos que durante décadas tem se debruçado sobre as muitas questões por ela levantadas e ainda não resolvidas. O objetivo geral é apresentar uma discussão sobre as concepções e as práticas escolares que envolvem alfabetização e letramento considerando que ambos se tratam de processos distintos, porém inseparáveis. A pesquisa tem como referenciais teóricos as contribuições dos seguintes autores: Ferreiro e Teberosky, (1985); Lerner (2002); Soares (2011). Como metodologia a pesquisa de campo envolvendo observações e entrevistas, participação em cursos oferecidos pelo MEC e pesquisa bibliográfica. Obteve-se como resultado da pesquisa as seguintes considerações: O fracasso escolar dos alunos é frequentemente atribuído pelos professores às causas externas à instituição escolar e nunca às metodológicas adotadas. Além disso, há um descompasso entre o discurso escolar e a cultura e linguagem das crianças provenientes das camadas populares que se choca a todo o momento com o dialeto de prestígio social que resultam em práticas excludentes e comprometem o êxito do processo de alfabetização. Conclui-se que a escola é o espaço privilegiado para que a alfabetização ocorra de forma sistemática, intencional, mas tem sido o lugar onde se cria estereótipos e se atribuí o próprio fracasso aos alunos porque muitos não se encaixam no modelo idealizado por ela.

Palavras-chave: Alfabetização; Método; Letramento.

INTRODUÇÃO

O tema alfabetizar letrando é na atualidade de grande repercussão entre as instituições escolares e o meio acadêmico. O letramento é um conceito que tem ganhado força no contexto educacional brasileiro desde os anos 1986. Levanta diversos questionamentos pela complexidade de suas nuances exigindo muita pesquisa e reflexão em virtude dos desafios. Ao longo de décadas as especificidades da alfabetização foram reduzidas ao ensino aprendizagem da mecânica da língua escrita. Nessa perspectiva alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Essa concepção instrumental do ensino da Língua Portuguesa perdurou dos anos de 1970 a meados de 1980, quando começou a ser questionada por novas concepções da aprendizagem da língua materna, trazidas, sobretudo pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky, (1990). Diante do fracasso demonstrado na alfabetização de crianças brasileiras foi preciso retirar a ênfase na alfabetização de "como se ensina" e focar nas reflexões de "como se aprende".

Partindo dessa premissa surgiu o objeto dessa pesquisa: Porque a escola tem falhado em sua missão de alfabetizar? Muito se tem discutido a respeito das possíveis causas, porém as análises realizadas pelas diversas áreas do conhecimento (Pedagogia, Psicologia e Linguística) são inconclusivas e fragmentadas uma vez que dados obtidos por uma das ciências não são confrontados e considerados pelas demais. Tratam a questão de forma isolada comprometendo as descobertas realizadas e inviabilizam a articulação de uma teoria coerente da alfabetização. É comum, por exemplo, atribuir à culpa do fracasso escolar aos alunos, criando estereótipos (dificuldade de aprendizagem relacionada às ordens fisiológicas, emocionais e psíquicas) ao próprio contexto cultural (ambiente familiar e vivência socioculturais). Ao professor, (incompetente formação inadequada). Ao método (ineficiente). Ao material didático (não atende aos interesses e necessidade das crianças, sobretudo as pertencentes às camadas populares) e até mesmo ao próprio código escrito (as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico). É desejável e necessário conhecer as implicações de cada faceta do processo de alfabetização.

Estaríamos em busca de um método? A ampla divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita que defende uma corrente teórica denominada de Construtivismo possui pressupostos consideráveis sobre as contribuições das interações sociais da criança no desenvolvimento da inteligência, mas não apresenta os subsídios didáticos para a transposição desse conhecimento em sala de aula levando a rotina e a moda. Isso se reflete também na formação inicial e continuada de professores que são orientados a conhecerem os processos pelo qual o aluno aprende e as hipóteses silábicas que faz a respeito da escrita, porém sem lhes

apresentar as intervenções e as convenções específicas necessárias.

Dessa forma justifica-se que o presente artigo foi desenvolvido com o intuito de investigar as práticas escolares subjacentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

É evidente que há um conflito entre a multiplicidade de concepções pedagógicas, porém é urgente que se articule e integre as análises provenientes das diferentes áreas do conhecimento buscando articular uma teoria coerente da alfabetização com os princípios da psicologia genética e uso da escrita como discurso em prol de uma educação de qualidade.

O presente trabalho tem como foco central, apresentar uma discussão sobre as concepções e práticas escolares que envolvem alfabetização e o letramento considerando que ambos se tratam de processos distintos, porém inseparáveis. E como objetivos específicos:

Analisar os métodos tradicionais de alfabetização e as possíveis causas e condicionantes do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental;

Tentar interpretar o processo de aquisição da leitura e da escrita, do ponto do sujeito que aprende;

Relacionar a qualidade em alfabetização ao princípio de conquista da cidadania

Mediante a análise bibliográfica foi possível compreender o assunto e fundamentar as reflexões acerca das contribuições de Delia Lerner, (2002). O livro foi escrito após a reunião de artigos que foram transformados em capítulos. De início a autora destaca as principais dificuldades envolvidas na escolarização e as tensões entre os propósitos escolares e o ensino como: a transposição didática, o contrato didático e a formação continuada. Em seguida propõe algumas ferramentas para transformar o professor. Essa obra demonstra um esforço no sentido de analisar e teorizar sobre as práticas docentes e as ações necessárias para que transformações ocorram no âmbito da instituição escolar e faz alguns apontamentos acerca do currículo e de como preservar o sentido dos conteúdos. Por fim, ressalta o papel do conhecimento didático na formação do extraescolar da leitura e da escrita.

Ferreiro e Teberosky, (1999). Pode-se dizer que essa obra é de natureza complexa e, um grande divisor de águas, pois antes da sua publicação toda a discussão sobre alfabetização centrava-se na avaliação dos métodos de ensino. Após a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita desloca-se a questão central da alfabetização, do ensino, para a aprendizagem. Em cada uma das páginas as autoras insistem em tratar do sujeito que é ativo na construção do conhecimento e não recebe as informações de forma passiva.

SOARES, (2011). Este livro foi dividido em três partes. Na primeira a autora propõe uma discussão entre as especificidades da alfabetização e do alfabetismo ou letramento. Na segunda faz uma explanação sobre as práticas escolares empregadas nas escolas. Na terceira e última procura fazer a relação e integração entre as duas etapas anteriores com a finalidade de

distinguir alfabetização de letramento sem separar as duas dimensões uma vez que são processos indissociáveis. Esse material será útil e necessário para o desenvolvimento do trabalho, pois proporcionou análises sobre a função social da leitura e da escrita.

Sobre esse artigo pode-se de dizer que é composto por quatro tópicos correlatos. No primeiro traz para o centro das discussões as práticas escolares envolvidas na aquisição da escrita. No segundo busca-se discorrer sobre os métodos tradicionais de alfabetização e as correntes teóricas que os fundamentam. No terceiro tópico procura-se descrever a aquisição da escrita do ponto de vista do sujeito que aprende. E no último, a relação que há, entre a alfabetização e a conquista da cidadania.

A gestação desse projeto se deu no decorrer dos estágios supervisionados e períodos de regência realizados nos anos iniciais do ensino fundamental. No confronto e na vivência de situações reais de trabalho foi possível observar que do êxito do processo de alfabetização depende o sucesso acadêmico dos alunos.

Foram realizadas pesquisas sobre várias obras literárias que tratam o assunto reunindo àquelas mais reconhecidas no meio acadêmico e as que se julgou mais pertinentes para fundamentar a pesquisa. Apesar de no Brasil nos últimos anos ter aumentado o desenvolvimento de estudos e pesquisa nessa linha, é preciso deixar aqui registrado que há escassez de material nacional e por isso foi necessário recorrer também a autores estrangeiros.

Após a leitura e reflexão crítica das obras já referenciadas demarcou-se os trechos em que havia pressupostos em comum e pressupostos divergentes para que fosse possível formar um ponto de vista.

Na procura por enriquecer ainda mais o trabalho foi realizada uma pesquisa com várias professoras que atuam nos anos iniciais, mediante entrevistas durante os horários de HTPCs na rede pública de Itapevi. Na oportunidade foram abordados temas como a dificuldade em alfabetizar na atualidade, a importância de uma formação global e contextualizada, a necessidade de o professor dominar as novas tecnologias, utilizando-as como instrumento que favorece a aprendizagem e por fim relataram um pouco das experiências vivenciadas por elas, em sala de aula.

PRÁTICAS ENVOLVIDAS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O maior desafio do professor de língua portuguesa é ensinar uma língua já conhecida e dominada pelos seus alunos. Toda criança chega à escola com uma experiência linguística adquirida no seu dia a dia e com um vocabulário próprio até então suficiente para expressar desejos e necessidades. Mas, ao ingressar na escola na maioria das vezes não têm respeitadas as suas individualidades e não lhe é dada a possibilidade de refletir sobre a complexa relação que existe entre o que é falado e o que é escrito.

Há várias técnicas sistematizadas para ensinar a criança a ler e a escrever. No Brasil, essas técnicas, organizadas ao longo dos anos são denominadas de métodos de

alfabetização.

A preocupação dos educadores girava em torno deles, na busca de qual seria o "melhor" ou o mais "eficaz". A escolha entre um ou outro método em nosso país, é decorrente de concepções teóricas que estavam em destaque em um determinado contexto histórico. Diante do fracasso em evidencia na alfabetização de crianças brasileiras, a educação nacional entrou em choque com os métodos de alfabetização vigentes. Os alunos sabiam ler e escrever, porém, não conseguiam compreender o que liam e não eram capazes de escrever mais do que frases soltas e desprovidas de sentido. Com relação a essa questão, no ano de 1978, a Organização das nações unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) criou o conceito de

"analfabeto funcional" que acentua os usos sociais da leitura e da escrita:

É funcionalmente alfabetizada a pessoa capaz de envolver-se em todas as atividades em que o alfabetismo é necessário para um funcionamento efetivo de seu grupo e de sua comunidade, e também para dar-lhe condições de uso da leitura, da escrita e do cálculo para seu desenvolvimento pessoal e o de sua comunidade. (Unesco, 1978, p. 1)

Em linhas gerais o analfabeto funcional reflete às fragmentações dos métodos utilizados para alfabetizar, bem como das concepções sobre alfabetização vigentes na época. Foi então que de repente o panorama da alfabetização brasileira abriu espaço para a concepção de que o aluno precisa pensar para aprender e de que é preciso incluir o letramento nas práticas de leitura e escrita que façam parte da vida social do aluno.

Nesse ponto faz-se necessário fazer uma distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento para compreendermos as especificidades de cada um. Em síntese pode-se definir alfabetização em seu sentido próprio e específico como o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (Soares, 2011, p. 15). Segundo a autora alfabetização seria ainda, um processo que se daria por toda a vida e que depende das características culturais econômicas e tecnológicas do indivíduo.

O termo letramento ou alfabetismo só recentemente tem sido utilizado uma vez que diante da nova realidade social não é possível conceber que os alunos dominem apenas a tecnologia do ler e do escrever, mas que também saibam fazer uso dela incorporando-a a seu viver transformando o seu estado ou condição. Segundo Magda Soares letramento ou alfabetismo, como prefere a autora é:

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. (Soares, 2011, p. 33).

Atualmente os sistemas de ensino implementaram o ensino fundamental de nove anos. Contudo ainda estão sendo seguidas as mesmas orientações curriculares publicadas pelos Parâmetros Curriculares

Nacionais de 1997 para o primeiro ano (EF de oito anos) para os atuais (EF de nove anos), até que outro documento oficial venha complementar os PCNs. Essa alteração foi realizada tendo por finalidade a qualidade em educação uma vez que as crianças terão espaço de tempo maior para serem alfabetizadas corrigindo eventuais defasagens.

Vale ressaltar o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa em colaboração com Estados e Municípios que tem por finalidade assegurar que ao final do 2º ano do ensino fundamental que todas as crianças com até sete anos estejam alfabetizadas. O programa proporciona formação continuada a professores que estejam atuando em classes de alfabetização e seus orientadores tendo como princípio básico a proposta do letramento.

Logicamente que não se está aqui para julgar quaisquer que sejam as práticas envolvidas no processo de alfabetização tampouco apresentar uma solução que dê conta de resolver todos os problemas que a envolvem, mas sim, selecionar adequadamente a concepção que estará subjacente à prática docente.

MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Para iniciar as reflexões acerca dos métodos tradicionais de alfabetização é necessário retornar à história, nos anos de 1945, quando o psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner funda o Behaviorismo Radical com suas raízes fincadas na psicologia científica, especificamente no Associacionismo do também americano Edward L. Thorndike. Essa corrente teórica teve grande penetração no Brasil, influenciou na aplicação dos já tão disseminados métodos de ensino, programação, controle, organização das situações de aprendizagem bem, como na elaboração das tecnologias de ensino. Sua principal obra sobre a linguagem foi, Verbal Behavior (1957).

Para Skinner a aprendizagem se daria por intermédio da exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como reforço estímulo e resposta. Valendo-se dessas teorias levanta-se uma polêmica em torno de dois métodos fundamentais para alfabetizar: método sintético que parte dos elementos menores que a palavra como letras, fonemas e sílabas, sendo um dos que mais se encontra em adesão hoje em dia. O método analítico ou global que parte da palavra ou unidades maiores como frases ou pequenos textos.

Muito tempo depois sob a influência da linguística surge o método fônico propondo que se parta do oral, da unidade mínima da fala que é o fonema fazendo a associação à representação gráfica. Desse modo para ser alfabetizada a criança deve ser capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas do seu idioma.

Há ainda os denominados métodos mistos, que participa da disposição favorável entre os métodos sintéticos e analíticos. Sobre essa contenda entre os métodos tradicionais discorrem as autoras, Ferreiro e Teberosky, (1984, p. 23):

Porém, inevitavelmente, ambos se apoiam

em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem. Por essa razão, o problema tampouco se resolve com a proposta de métodos "mistos" que participariam das benevolências de um e outro".

Baseando-se nesses métodos surgem por volta da metade do século XIX algumas cartilhas escritas e produzidas no Brasil. Mas é no século seguinte que os órgãos governamentais aprovam, compram e distribuem lotes delas para que as escolas públicas alfabetizem as crianças. Uma das cartilhas mais populares da época era a Caminho Suave que vendeu em torno de 40 milhões de exemplares. Muitos de nós foram alfabetizados por elas.

Quem não se lembra das figuras que acompanhavam cada letra, como o "B de barriga"? Por volta dos anos 1930 as cartilhas adotavam o método analítico que depois foi substituído pelo método misto que é junção do sintético e do analítico. A grande crítica a essas cartilhas era a escassez de palavras nos textos que facilitava a decoreba e inviabilizava a aprendizagem significativa.

Mas, e na atualidade? O que houve com os métodos tradicionais de alfabetização, estariam abolidos para sempre? Não é o que foi descoberto na pesquisa de campo. Por razões éticas não serão citados os nomes das escolas e nem das vinte e três professoras que contribuíram para a realização dessa pesquisa. Será utilizado um nome fictício para representar eventualmente cada uma delas. É preciso frisar que todas as professoras são bem formadas e algumas possuem especialização em psicopedagogia. A pesquisa foi realizada vivenciando o cotidiano das classes das cinco primeiras séries do ensino fundamental, partindo da seguinte premissa: Qual o trabalho e a técnica que as professoras desenvolvem para alfabetizar os alunos? A ideia era fazer uma pergunta apenas e deixar que os professores se sentissem à vontade para se expressar. Nas palavras de Joana que leciona na escola "A":

Olha, vou ser bem sincera com você. Quando comecei a lecionar em 2009 tinha acabado de me formar. Minha primeira classe foi um 2º ano. Pensa... foi uma loucura, eu não tinha nenhuma experiência e os meus alunos não tinham tido um professor fixo no ano anterior. Aí tentei ser bem moderninha, sabe? Construtivista e tudo mais. [...] até o segundo bimestre daquele ano mais da metade das crianças estavam sem alfabetizar. Provinha Brasil? Um fracasso... veio a coordenadora, a supervisora e tudo mais. Eu tinha que tomar uma providência! Advinha? Apelei para o tradicional e tudo deu muito certo.

Ana trabalha na mesma escola de Joana e durante a entrevista ela interrompe e diz:

Eu só quero confirmar parte do que a Joana disse e fazer uma ressalva. Essa classe que foi dela em 2009 foi o meu 3º ano em 2010. Lembro que a maioria já estava lendo palavras e frases soltas, mas tinham muita dificuldade em interpretar textos. Foi um ano difícil... agora só pego 5º ano! Acontece de vir um ou outro sem alfabetizar, mas no geral a maioria já sabe ler e escrever.

Maria, professora também do 5º ano completa:

Meninas, não é que no 5º as coisas sejam

fáceis é que eu acho que é mais fácil letrar crianças que já estão alfabetizadas. Você precisa trabalhar com diversos tipos de textos mostrando ao aluno a função de cada um, e é muito difícil fazer isso com crianças menores.

Na escola "B" ouvimos professoras de 1º e 2º anos. Teresa professora do 1º ano leciona a pelo menos vinte anos, e é enfática ao dizer.

Eu, já vi muitas concepções passarem por aqui, mas nenhuma prevaleceu. [...] sou daquelas professoras declaradas tradicionais, já bati de frente com a minha coordenadora. Sei que essas "modinhas" não levam a nada. Os pais querem resultados no final do ano e o professor do ano seguinte também.

Rosa, professora do 2º ano, (participa do PNAIC) após ouvir a colega de trabalho diz respeitar sua opinião, mas defende um ponto de vista:

Para alfabetizar letrando é preciso ter muita segurança e não ter pressa. No meu caso, trabalho com vários gêneros com as crianças mesmo com aquelas que ainda não escrevem convencionalmente. Quando você menos espera elas estouram como "pipoca" e o legal é que já sabem para que se usa a escrita fora da escola. É gratificante!

Dada à impossibilidade de explanar todos os dados coletados optou-se por selecionar trechos importantes das entrevistas que demostrassem o perfil do professor e que excluíssem opiniões repetitivas

Vale apena chamar atenção para a fala das professoras, porque contém muitas informações. A primeira delas e a mais grave é saber que não existe um critério para atribuir classes de alfabetização, a escolha é aleatória. Outro dado importante é que quando o professor que não tem experiência ao invés de ser bem orientado é pressionado a fazer literalmente mistura de métodos porque afinal de contas precisa de resultados nas avaliações externas. As professoras acreditam que não seja possível alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Primeiro um processo depois o outro. Percebe-se que a maioria das professoras faz adesão aos métodos tradicionais e mesmo aquelas que negam veementemente se contradizem mediante as estratégias observadas em sala de aula. Algo a se considerar diz respeito a forte resistência de alguns professores, em relação a aceitação do "novo". Preferem continuar na zona de conforto, alfabetizando com métodos ultrapassados, comprometendo o desenvolvimento dos pequenos. Mas há algo que todas as professoras concordam: "É preciso ensinar a técnica". O problema consiste em mudar as práticas das escolas e as ações dos professores como ressalta Ferreiro (1993, p.22):

O ensino neste domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas na escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização.

Até aqui foram tecidas muitas considerações sobre a história da alfabetização no Brasil, da inserção dos métodos de alfabetização e sobre a possibilidade de alfabetizar sem a utilização de métodos. Sobre esse último aspecto cabe uma reflexão fundamental.

Nesse ponto é possível afirmar que é

imprescindível ensinar a "técnica" da leitura e da escrita. Não há contradição nessa afirmação, porque não é possível negar o óbvio. Soares (2009, p.2) fundamenta essas reflexões:

Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender as relações entre os fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar.

Nesse sentido é fundamental que a escola conceba que a leitura e a escrita não são produtos escolares, mas sim sociais. Que de nada adiantará que as crianças dominem os textos escolares. É preciso que saibam usar a linguagem como um instrumento para viver melhor e para ter acesso a cultura de seu povo.

A AQUISIÇÃO DA ESCRITA DO PONTO DE VISTA DO SUJEITO

Numa realidade não tão distante a nossa, a criança era vista como alguém que esperava passivamente por um reforço externo para que pudesse dar uma resposta desejada pelo adulto. Ao analisar a literatura psicológica percebemos ainda que se estabelecia uma lista de aptidões ou habilidades com as quais a criança deveria nascer necessárias para aprender a ler e a escrever. Além disso, seria necessário promover a hierarquia dos conteúdos passando dos mais simples aos mais complexos. Esses aspectos correlacionados favoreceriam a aprendizagem da língua escrita. Desse ponto de vista a aprendizagem deveria facilitar o desenvolvimento das qualidades que já estariam naturalmente dadas ao nascimento.

A teoria psicogenética rejeita a perspectiva associacionista e afirma que a aprendizagem se dá por meio da progressiva construção de estruturas cognitivas.

O sujeito que se busca conhecer é aquele que a teoria piagetiana apresenta. Que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de responder as interrogações que o provoca. É um sujeito que aprende basicamente por meio de suas ações sobre os objetos que estão a sua volta, que constrói suas próprias categorias de pensamento formulando hipóteses e fazendo antecipações.

As formas de escrita diferentes da convencional eram classificadas como erradas, isto é, o aluno havia cometido um erro na tentativa de escrever. Na perspectiva associacionista as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem da língua escrita seriam consideradas

"disfunções" ou "deficiência" da própria criança. Os estudos de Ferreiro e Teberosky, (1990), mudaram o paradigma da alfabetização não só no Brasil como no mundo. Erros são chamados pelas autoras de "erros construtivos", visto que, fazem parte do processo de aprender. Essa concepção fez com que os conceitos de construção da escrita e do erro fossem alterados.

Segundo as autoras os alunos pensam sobre a escrita e realizam hipóteses sobre ela:

Nível pré-silábico: a escrita inicial da criança ainda tem nenhuma correspondência com o som; Ex: garatujas, rabiscos,

pseudoletras e registra símbolos.

Nível silábico: ao escrever a criança conta os pedaços sonoros e usa uma letra para representar cada sílaba. Ex: “SAPATO” escreve “SPT”.

Nível silábico-alfabético: a criança avança para outra fase, na qual o valor sonoro torna-se fundamental e começa então a acrescentar letras especialmente na primeira sílaba. Ex: “SAPT” e não mais “SPT”. Nesse momento a criança se encontra próxima a escrita alfabética.

Nível alfabético: nesse momento a criança é capaz de ler e se expressar graficamente. Já consegue fazer a relação entre o fonema e o grafema. Ainda comete alguns erros como em “ELEFATE” (ELEFANTE).

As descobertas são no mínimo surpreendentes e revelam que as crianças passam por níveis conceituais diferentes ao aprender a escrever, mas é preciso ressaltar que ao contrário do que muitos professores erroneamente afirmam, as autoras citadas não criaram um método, mas uma proposta de investigação na qual se propunha observar as hipóteses que as crianças fazem a respeito do código escrito. Esses equívocos têm levado as práticas escolares ao espontaneísmo e consequentemente ao fracasso escolar dos alunos.

Mas como conciliar os princípios da perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita com as condições institucionais da escola rígida e inflexível? Como permitir à criança interação livre e prolongada com a escrita assegurando a reconstrução de estruturas cognitivas e a exploração de hipóteses se os conteúdos são rígidos e o tempo é preestabelecido? A dificuldade em se fazer tal conciliação é que não se permite a ingenuidade de rejeitar a possibilidade de adoção de um método de alfabetização, ainda que o termo tenha sido estereotipado sendo associado aos métodos tradicionais sintéticos ou analíticos. Durante o período da pesquisa de campo nas series iniciais, havia uma inquietação: Porque tantas crianças sem nenhum tipo de necessidade especial chegam ao 5º ano sem estarem plenamente alfabetizadas? O que pensam os professores responsáveis por recuperar as crianças com defasagem no processo de alfabetização? Muitas opiniões se divergem:

A professora Júlia da escola “B” argumenta:

Todas as crianças que estudam aqui são muito carentes”. Não vivem em um ambiente que favoreça a alfabetização. Não tem acesso a livros, jornais e revistas. [..] as famílias estão desestruturadas, não se envolvem nesse processo que deveria ocorrer de forma natural.

Indagada sobre a mesma questão a professora Ana da escola “A” responde:

“Com a mudança no nosso modo de vida as mulheres estão muito atarefadas, cuidam da casa, dos filhos, trabalham fora porque precisam compor a renda familiar ou muitas vezes sustentam sozinhas, o lar. Com isso fica uma lacuna que vem sido preenchida pela escola”.

A professora Carina da mesma escola discorda da colega e diz:

O problema não se encontra em baixo e sim em cima. Os políticos são os verdadeiros culpados, porque querem reproduzir o

modelo social vigente. Quanto mais pessoas estiverem no estado de ignorância melhor [...] não saberão votar e serão mais fáceis de manipular.

Sônia professora da escola "B" entra em um assunto controverso:

Acredito que o problema possa estar além. É mais cultural, nossos alunos tem o vocabulário muito pobre, falam muita gíria. [..] não valorizam a música popular, preferem o funk que costuma ter letras sem conteúdo, fazem apologia às drogas e ainda por cima ridicularizam as mulheres.

Todos os dados colocados são pertinentes, porém nenhuma das professoras responsabilizou as metodologias utilizadas e procuraram atribuir a culpa a fatores externos à escola. Mas os depoimentos da professora Júlia e da professora Sônia chama a atenção pelo fato de demonstrarem a distância que há entre o discurso escolar e a cultura e linguagem das crianças provenientes das camadas populares. Na escola predomina o dialeto de prestigio social das classes dominantes que choca a todo o momento com a cultura e a linguagem que a criança da escola pública traz, do seu contexto social, que por vezes resultam em práticas excludentes comprometendo o êxito do processo de alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA

Volta e meia ouve-se pessoas afirmando que quem não aprende a ler e a escrever não será ninguém. Não conseguirá um bom emprego, não será capaz de agir politicamente, tomar decisões etc... Haveria alguma relação entre a alfabetização e a cidadania? Qual seria o papel da alfabetização na construção da cidadania? A relação entre alfabetização e cidadania pode ser analisada sob duas perspectivas aparentemente contraditórias. De um lado é preciso negar e de outro é preciso afirmar a vinculação entre o exercício da cidadania e o acesso à leitura e a escrita.

O início deve ser pela negação: a alfabetização não é imprescindível ao exercício da cidadania. Há uma ênfase excessiva posta na alfabetização como fator determinante do exercício da cidadania e consequentemente o analfabetismo seria a causa da exclusão da cidadania, ocultando assim as verdadeiras causas dessa exclusão, que são as condições materiais de existência e a estruturas privatizantes de poder, as formas de alienação e de opressão resultando na distribuição desigual dos direitos sociais, políticos e civis.

A exclusão no participar e no agir politicamente está longe de ser produto da

"ignorância" causada pelo analfabetismo, pelo não acesso à leitura e a escrita, é resultado das desigualdades sociais. É possível constatar o que foi dito agora, bastando para isso observar os indicadores educacionais (taxas de repetência, de evasão, exclusão da escola) ocorrem de mãos dadas com baixos salários, altos índices de subnutrição, desemprego, etc...

Por isso mesmo, não é possível analisar a cidadania como sendo uma consequência do acesso à leitura e a escrita. Só se estará contribuindo para o exercício da cidadania se se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania

enxergando-a sobre outra ótica, como um meio de luta contra a discriminação e as injustiças sociais. A educação e a escola por si sós não serão capazes de levar o povo à cidadania. Essa conquista se fará fundamentalmente por meio da prática social e política nos movimentos de reação e reivindicações populares. Para Freire, (1975, p. 117). a alfabetização proporcionaria uma oportunidade de o homem refletir sobre o mundo e sua posição nele:

Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, ainda analfabeto descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria retira um dos seus fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido.

Um exemplo claro do que se está afirmando são as lutas dos analfabetos reivindicando o direito ao voto. Foi somente com a Constituição de 1988 que os analfabetos até então excluídos da participação política no Brasil, conquistaram o direito de votar. Outro exemplo é a luta do povo pela escola, ambos são processos essenciais de conquista da cidadania pelo povo, mesmo sendo analfabeto. Só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se ao se promover a alfabetização propiciar condições para que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e a escrita, de seu direito de reivindicar o acesso à leitura e a escrita. Só assim será possível afirmar que a alfabetização é sim, um instrumento imprescindível à cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa chega-se ao entendimento que tecer comentários sobre o assunto metodologia da alfabetização não é tarefa que se possa cumprir com facilidade, sobretudo pela abrangência dos temas envolvidos no seu cerne.

Algo que fica claro, é que as metodologias refletem ideologias, ou seja, é possível dizer que a forma como o professor escolhe para ministrar suas aulas está diretamente ligada ao nível de conhecimento que ele possui sobre o assunto em questão, não só no que se refere ao conteúdo puro e simples, mas além dele, as implicações sociais e porque não dizer políticas que esse conteúdo suscita.

Assume-se aqui metodologia, não apenas como método ou forma de fazer, mas como ação ou conjunto de ações que é resultado de estudos e reflexões. Reitera-se corajosamente: o meio educacional está em busca de um método que possa conciliar-se com os pressupostos da psicologia genética, visto que não é possível alfabetizar crianças sem ensinar-lhes a técnica.

E o que dizer do tema alfabetização? Quando se acreditava terem sido descobertas todas as facetas e os métodos pertinentes à tarefa de alfabetizar surge o conceito de letramento, que balança as bases da alfabetização e requer novos estudos, novas reflexões, novos resultados e novas propostas, uma vez que o conhecimento é dinâmico, está em constante construção.

Situar a alfabetização no contexto da cultura pressupõe inserir as crianças em um contexto letrado em que possam ter

a acesso a diferentes textos que circulam no meio social. Não é possível admitir que crianças que saibam ler não sejam capazes de entender a notícia de um jornal ou redigir uma carta, compreendendo a finalidade que cada um possui no contexto social o qual está inserido.

Dessa forma ao escolher uma maneira para alfabetizar alguém, é importante pensar a alfabetização como um processo que transcende a aquisição de uma técnica neutra, mas, como o acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, e fundamentalmente política, por meio da qual, grupos que historicamente têm sido excluídos de seus direitos elementares e de privilégios culturais, possam realmente participar da construção de uma sociedade mais justa e da conquista da cidadania.



LILIANA ALMEIDA TEIXEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera – UNIDERP (2013). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Integrada Campos Salles (2017); Professora de Ensino Fundamental I – Polivalente - na EMEF Professor Renato Antônio Checchia – Professora de Educação Infantil – no CEU CEI Jardim Paulistano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

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

CAGLIARI, L.C. Alfabetização e linguística. São Paulo. Scipione, 1991.

FERREIRO, E. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília; e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LERNER Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário /Delia Lerner; tradução Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. A epistemologia Genética. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

SKINNER, BF (1957). Verbal Beauvoir. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011

UNESCO. Revised Recommendation Conserning The International Standartization of Educational Statistics. Paris: Unesco, 1978



PRÁTICA EDUCATIVA EM ARTES

RESUMO: Este artigo trata sobre a importância da prática educativa em artes. Os seres humanos têm contato direto com a Arte desde quando nascem, se tornando fundamental no processo ensino aprendizagem. Por meio desse artigo procura-se analisar o tema analisa o tema Luzes e Cores, no qual o Impressionismo teve grande contribuição, que até os dias atuais se faz tão presente na Educação e na vida cotidiana. A contribuição que o impressionismo trouxe para a pintura propagou em mudanças nos olhares em relação às Artes. A prática educativa em Artes pode abordar reflexões sobre a fotografia, na qual durante muito tempo enfrentou o dilema de ser ou não considerada arte e atualmente é uma das mais expressivas formas de manifestação artística.

Palavras-chave: Arte; Prática Educativa; Contribuição.

INTRODUÇÃO

No decorrer das práticas educativas em Artes, utilizam-se muitas técnicas relacionadas às cores, nas quais estão relacionadas ao Impressionismo, devido a presença de cores e luz, bem como a fotografia. As cores são uma ilusão ótica, e a única fonte de cor no universo é a luz.

De acordo com Lichtenstein (2006, p. 48):

A luz é o que torna os objetos sensíveis à visão. E o colorido é uma das partes essenciais da pintura, por meio da qual o pintor imita a aparência das cores de todos os objetos naturais e aplica aos objetos artificias a cor mais adequada para iludir os olhos.

Para o autor a pintura abrange o conhecimento das cores particulares, a simpatia e antipatia que existem entre elas, sendo assim a prática educativa em Artes é fundamental para o olhar mais sensível sobre os objetos.

As cores, na concepção de Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832), são estimuladas junto à luz, não sendo derivadas dela (GOETHE, 1993, p.18). Elas aparecem junto à luz, e decorrem dos fenômenos de consciência, ou seja, se formam pela luz, pelas propriedades dos objetos, pelo olho e pelo sistema nervoso.

Segundo Goethe (1993, p. 24):

A cor deve ser analisada de acordo com o órgão da visão, e não apenas através de instrumentos óticos, pois o olho é um órgão vivo. Goethe afirma ainda, que uma cor que não é vista é uma cor que não existe. O universo da cor deve levar em conta diversos dados da área cultural, estudar as mutações, os desaparecimentos, as inovações.

Portanto, a cor é aquela que, em relação ao lugar que ela ocupa e com o auxílio de alguma outra cor, representa um objeto singular, como um tom de pele, um tecido, uma peça de roupa ou qualquer outro objeto distinto dos demais.

O impressionismo também superou o Barroco no que diz respeito ao tratamento da cor. De qualquer forma, na evolução do século XVI ao século XVII, a diferença fundamental é absolutamente clara.

Percebe-se que a presença das cores é parte fundamental das Artes, sendo assim a prática educativa deve utilizar-se de técnicas que aprofundem o tema Cores e Luz.

CORES E LUZ

A luz é entendida como uma ferramenta para uma comunicação da experiência sensual, “como uma forma de comunicar experiências sensoriais ao espectador, controlando o jogo entre a luminosidade e a escuridão” (ROTHKO, 2005, p. 102). Para o autor, a arte deve se comunicar por meios universais e deve ser reconhecida pela presença de luz pura nas suas pinturas, pois por meio dela, as pinturas asseguram a capacidade de experiências no seu nível mais básico e universal.

Newton prova cientificamente que a luz é a formadora das cores, que não se enfraquece ao se decompor ao formá-las. A luz decomposta no espectro pode voltar a ser luz branca. Segundo Pastoureau: “A partir

de então, a luz e as cores que contém são identificáveis, reproduzíveis, passíveis de ser controladas e mensuráveis". (PASTOUREAU, 2001, p. 140).

De acordo com Wölfflin (2000, p. 72):

O elemento comum entre o efeito de movimento do desenho pictórico e do colorido pictórico reside no fato de que, assim como a luz no desenho, a cor na pintura ganha uma vida própria, que se libertou do objeto. Por esta razão, são chamados de proeminentemente pictóricos aqueles movimentos da natureza nos quais o objeto que serviu de base à cor se tornou mais difícil de ser reconhecido.

Entre as principais características do Impressionismo relacionadas à cor, está a representação de partes da natureza minuciosamente exploradas, com valores coloridos incessantemente mutáveis de acordo com a luz. Dessa maneira a prática de Artes na educação se torna fundamental, à medida que desde pequenos, os seres humanos estão em contato com diversas cores.

A Arte é uma forma na qual o ser humano expressa suas emoções, sua história e sua cultura por meio de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio e pode ser representada de várias formas, nas quais as cores e a luz estão presentes a todo momento.

Durante séculos, a pintura, escultura, gravura e o desenho eram a única maneira de representar a realidade, de registrar cenas, lugares e pessoas.

Os impressionistas pintam ao ar livre, privilegiando a luz natural para registrar as tonalidades que os objetos adquiriam ao refletir a iluminação solar em determinados momentos do dia, o que concedia imagens luminosas e coloridas da realidade a seus quadros.

O impressionismo trabalhava com imagens, dando a impressão de estarem em movimento; as tintas não eram misturadas, mas colocadas puras sobre a tela, bem próximas umas das outras, para serem misturadas na retina do observador; e os quadros sofriam cortes abruptos nas bordas, como se a tela fosse o resultado de uma fotografia mal enquadrada.

Segundo Pedrosa (2003, p.61):

Desde o Pós-impressionismo, as cores não servem apenas para representar a realidade como é percebida pelos sentidos. Muitos artistas as utilizam para expressar sentimentos e estados mentais. Vamos entender o que cada cor nos faz sentir. Os significados das cores são:

Vermelho – Está ligado ao amor e aos afetos. A expressão dos sentimentos através do vermelho é feita de maneira extrovertida.

Azul – Expressa a introspecção, a razão e a intuição.

Amarelo – Corresponde à iniciativa e tomada de decisões.

Laranja – Demonstra vontade de agir.

Verde – Adaptação ao ambiente.

Violeta – É o equilíbrio entre sentimento e pensamento.

Preto, branco e cinza – Estão ligados ao inconsciente.

Portanto, percebe-se que as cores começam a ser relacionadas com os sentimentos dos seres humanos, por meio

da harmonia de cada uma.

A FOTOGRAFIA COMO PRÁTICA DA ARTE E SUA HISTÓRIA

A fotografia foi inventada em 1839 na França, depois de um longo período de pesquisas e descobertas. A câmara obscura, princípio básico da fotografia, já era utilizada por pintores no auxílio ao desenho no século XVI e sua técnica era conhecida desde a antiguidade. Mas foi somente no século XIX que se conseguiu fixar a imagem gerada pela câmara obscura, inicialmente em placas de cobre e vidro, posteriormente em papel.

A fotografia se espalhou rapidamente pelo mundo no século XIX e passa a ser a maneira mais fácil de retratar imagens e pessoas para futuramente, pintá-las.

A fotografia na concepção de Martins (2009, p. 161) "chegou à Antropologia e, depois, à Sociologia, como documento que serviu ao positivismo visual, porque supostamente dotado de uma precisão informativa da obra de engenharia e da indústria".

Para o autor faltou às Ciências Sociais a crítica do conhecimento contido nessa suposição, sobretudo a crítica ao fato de que a Sociologia e a fotografia nascem também capturadas pela lógica da produção racional, portanto da mera contrapartida e recusa do ilógico produzido no mesmo processo (MARTINS, 2009)

O surgimento da fotografia, segundo Fabris (2011), propôs uma série de desafios à prática artística tradicional, desde a redefinição dos conceitos de arte e artista até a disputa de um mercado cada vez mais interessado na verossimilhança, que o novo meio podia proporcionar numa escala até então desconhecida.

Se o convite a discutir com base em novos parâmetros, as noções de autoria e de originalidade não são aceitas de imediato pelos artistas, o confronto com a imagem técnica leva a buscar novos modos de visualização, que permita demarcar um território próprio num panorama mais dominado pela "fidelidade" fotográfica.

Portanto, a pintura, sobretudo a partir do impressionismo, acaba enveredando pela "abstração do artista", ou seja, a libertação dos significados relacionados com a tradição humanista, lançando mão, não raro, de possibilidades inerentes à imagem fotográfica.

Com a invenção da fotografia, os rumos da pintura mudaram as imagens que demoravam meses para serem completadas em estúdios passaram a ser registradas em minutos pela câmera.

A grande mudança que o impressionismo propõe não tem a ver exatamente com o modo de pintura, mas muito mais com a maneira pela qual a luz vai afetar esse mesmo modo. Todos os pintores impressionistas eram capazes de reunir seus temas em um ateliê e reproduzi-los como esmero nos detalhes.

Martial Caillebotte (1853-1910) fazia imagens fotográficas e Gustave Caillebotte (1848-1894) as pintava em sua obra. Manet, Monet, Renoir, Vicent Van Gogh (1853-1890) também usaram fotografias para registrar o que planejavam pintar e Degas, além de

pintor, foi também um fotógrafo.

As descobertas sobre a fotografia, óptica, física e sobre o funcionamento da visão possibilitaram a exploração de novos parâmetros e concepções por esses artistas, que não precisavam mais retratar a realidade de maneira descritiva. Por meio da fotografia esses artistas tinham a liberdade de expressar, nas telas, as impressões sentidas por eles.

Os impressionistas queriam ir mais longe: queriam a própria luz. Por isso se voltam ar livre, privilegiando a luz natural para registrar as tonalidades que os objetos adquiriam ao refletir a iluminação solar em determinados momentos do dia, o que concedia imagens luminosas e coloridas da realidade a seus quadros. Esses pintores buscavam uma expressão artística que refletisse as impressões da realidade, impregnadas nos sentidos e na retina.

A fotografia segundo Martins (2009, p. 173) pode mostrar a diferença de valores, concepções e regras que regulam a mesma atividade, em diferentes sociedades, no especular do que é fotografado, a sociedade invisível como tal que se manifesta nos modos como as pessoas se apresentam e se relacionam, sobretudo em público.

A influência da fotografia na pintura foi notável, no sentido de estabelecer ângulos de visão até então inéditos.

Os quadros de Degas, praticante da fotografia, são exemplo claro disso. Sua obra demostra o quanto a fotografia abria novos campos criativos: ângulos inéditos, primeiros planos, decomposição do movimento, em última instância: imagens como que instantâneas.

RELAÇÃO ENTRE AS TÉCNICAS ARTÍSTICAS E AS NOVAS TÉCNICAS INDUSTRIAIS

O problema da relação entre as técnicas artísticas e as novas técnicas industriais se concretiza, especialmente para a pintura, no problema dos “diferentes significados e valores das imagens produzidas pela arte e pela fotografia”. (ARGAN, 2008, p. 35)

A fotografia para Fabris (1996, p. 63), tem sido entendida, desde a sua criação, como um intermediário capaz de traduzir a realidade de forma “verdadeira” graças à sua concepção mecânica, precisa e impessoal.

Desde a sua invenção em 1839, o rápido progresso técnico que reduz os tempos de exposição, permite alcançar o máximo de precisão. As tentativas da fotografia artística, as primeiras aplicações da fotografia ao registro do movimento e, principalmente, a produção industrial das câmeras e as grandes transformações na psicologia da visão, determinadas pela utilização generalizada da fotografia, tiveram, na segunda metade do século passado, uma “profunda influência sobre o direcionamento da pintura e o desenvolvimento das correntes artísticas ligadas ao Impressionismo”. (MURGUIA, 1999, p. 24).

Com a difusão da fotografia, muitos serviços sociais passam do pintor ao fotógrafo. A crise atinge, sobretudo, os pintores de ofício, mas desloca a pintura, como arte, para o nível de uma atividade de elite, já que essa se torna uma atividade excepcional e, portanto, só havia de interessar a um público restrito, que se focava não apenas as coisas que escapam

não só à percepção, mas também a atenção visual. (ARGAN, 2008).

Na concepção do autor, se a obra de arte se torna um produto excepcional, interessará apenas a um público restrito, e terá um alcance social limitado. Além disso, a produção de alta qualidade na arte também deixa de ter função, caso não sirva de guia a uma produção média. Não mais se qualifica como um bem de consumo normal, e sim como arte malograda: tende, portanto, a desaparecer.

Em um nível mais elevado, as soluções que se apresentam, segundo Argan (2008, p. 79), são duas: 1) evita-se o problema sustentando que a arte é atividade espiritual que não pode ser substituída por um meio mecânico; 2) reconhece-se que o problema existe e é um problema de visão, que só pode ser resolvido definindo-se claramente a distinção entre os tipos e as funções da imagem pictórica e da imagem fotográfica. No primeiro caso, a pintura tende a se colocar como poesia ou literatura figurada; no segundo, a pintura, liberada da tarefa tradicional de representar o verdadeiro, tende a se colocar como pura pintura, isto é, mostrar como se obtém, com procedimentos pictóricos rigorosos, valores de outra maneira irrealizáveis.

A hipótese de que a fotografia reproduz a realidade como ela é e a pintura a reproduz como se vê é insustentável: objetiva fotográfica reproduz, pelo menos na primeira fase de seu desenvolvimento técnico, o funcionamento do olho humano. Também é insustentável que a objetiva seja um olho imparcial, e o olho humano um olho influenciado pelos sentimentos ou gostos da pessoa; o fotógrafo também manifesta suas inclinações estéticas e psicológicas na escolha dos temas, na disposição e iluminação dos objetos, nos enquadramentos, no enfoque. (ARGAN, 2008, p. 79)

Desde meados do século XIX, existem personalidades fotográficas da mesma forma que existem personalidades artísticas.

Não há sentido em perguntar se "fazem arte" ou não; não há qualquer dificuldade em admitir que os procedimentos fotográficos pertencem à ordem estética (...) Afirma-se frequentemente que a fotografia deu aos pintores a experiência de uma imagem destituída de traços lineares, formada apenas por manchas claras e escuras; a fotografia, portanto, estaria na origem da pintura 'de manchas', isto é, de toda a pintura de orientação realista do século XIX. (ARGAN, 2008, p. 79)

O impressionismo, estreitamente ligado à divulgação social da fotografia, tende a competir com ela, seja na compreensão da captura da imagem, seja em sua instantaneidade, no entanto, tem a vantagem da cor. Os simbolistas, pelo contrário, recusam qualquer relação com a fotografia, reconhecendo implicitamente que, quanto à apreensão e representação do verdadeiro, a pintura é superada pela fotografia.

A fotografia ajudou os pintores “de visão” a conhecer sua verdadeira tradição, mais precisamente, apresentando-se como puro fato de visão, ajudou-os a separar os puros fatos de visão de outros componentes culturais. Apesar disso, historicamente, esse fato não havia impedido outros artistas de avaliar as obras de arte sob o ponto de vista

da pesquisa da visão.

Segundo Freud (1995) apud Smee (2017, p. 23):

A influência exercida pela fotografia nas composições de Degas, os seus desenhos rápidos e precisos, revelam sua rara habilidade para romper o imobilismo de um quadro. Degas criava enquadramentos descentralizados e subia ou descia a linha do horizonte arbitrariamente. Suas imagens são sempre abruptamente cortadas nas bordas do quadro, como se fixasse a cena de um instantâneo mal enquadrado com uma câmara fotográfica.

A fotografia criou o seu próprio mito, o do rebuscamento da forma e da semelhança como linguagem visual, em um mundo crescentemente impreciso, dominado pelas duplicidades da alienação moderna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática das Artes, durante vários séculos foi a única maneira de representar a realidade, de registrar cenas, lugares e pessoas, e com o surgimento de novas técnicas como a fotografia houve uma revolução, onde vários artistas consideraram a fotografia uma ameaça e outros a utilizaram como instrumento de investigação de modelos, movimentos e outros assuntos, representada por meio das cores e da luz.

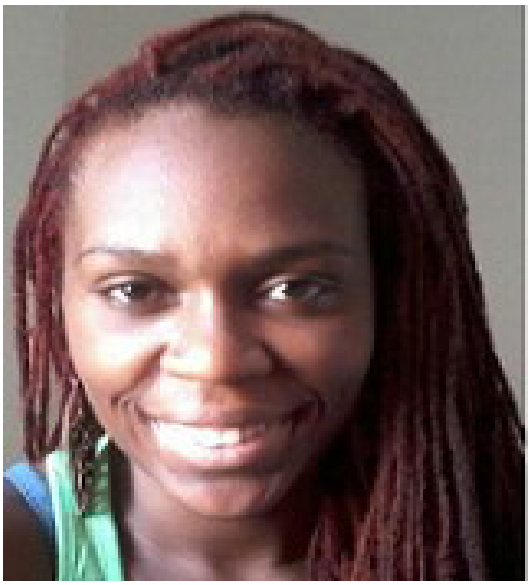
A pintura impressionista pretendia quebrar os laços com o passado, de se preocupar em representar a impressão do pintor, o efeito mais ou menos pronunciado que a ação dos objetos exteriores produz sobre os órgãos dos sentidos.

A fotografia, que era um processo puramente mecânico na segunda metade do século XIX, passa a ser empregada em reportagens de guerra e se descobre a fotografia como documento histórico, e com o avanço técnico do ofício e menores tempos de exposição era utilizada para a realização de retratos, espalhando-se rapidamente pelo mundo no século XIX passando a ser a maneira mais fácil de retratar imagens e pessoas para, futuramente, pintá-las.

Com a invenção da fotografia, os rumos da pintura mudaram, as imagens que demoravam meses para serem completadas em estúdios passaram a ser registrada em minutos pela câmera.

Percebe-se nas pinturas de artistas impressionistas que os seus temas favoritos eram focados na natureza, mostrando cenas do cotidiano, tentando fazer cores, sombras e luz tão reais quanto possível.

Portanto a prática educativa em Artes contribui para aspectos emocionais e cognitivos dos seres humanos, que são expressados por meio das cores e da luz.



LILIANE CAROLINE DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2009; Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo..

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FABRIS, Mariarosaria. O Neo-Realismo Cinematográfico italiano. Edusp. São Paulo, 1996.

GOETHE, J.W. Doutrina das Cores. 2 ed. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

LICHTENSTEIN, Jacqueline. "O paralelo das artes". In:_____ (Org.). A pintura - vol. 07: O paralelo das artes. São Paulo: Editora 34, 2005, p. 9-16.

MARTINS, José de Souza. Sociologia da fotografia e da imagem. São Paulo: Contexto, 2009.

MURGUIA, Eduardo Ismael. A técnica e a arte. Cultura Visual, Salvador BA. 1999.

PASTOUREAU, Michel. Azul: A História de uma Cor. Princeton 2001.

PEDROSA, Israel. O universo da cor. Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2003.

ROTHKO, Jacob Baal-Teshuva. Ed. Particulière pour Le Monde, 2005.

SMEE, Sebastian. A Arte da Rivalidade. São Paulo – SP. Zahar, 2017.

WÖLFFLIN, H. Conceitos Fundamentais da História da Arte. 4ª ed., São Paulo-SP, Martins Fontes, 2000.



OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O objetivo deste artigo é identificar e refletir as possíveis relações entre professor e o aluno a fim de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, na identificação de pontos relevantes, nas concepções, que possam estimular professor e aluno para uma convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade no processo metodológico. A pesquisa é de cunho bibliográfico, identificando-se que a prática educativa é de grande significância na formação do educando cidadão. Assim, traça uma análise reflexiva dos principais problemas cotidianos enfrentados na sala de aula pelos alunos e professores, em suas interações, enquanto sujeitos inerentes do processo educacional. O presente trabalho também se baseará na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1997, p.45), na qual o Educador e Educando desenvolvem uma relação de respeito horizontal do diálogo, respeito e afetividade. A escolha do tema desse trabalho se deu, com o objetivo de refletir criticamente sobre os problemas educacionais.

Palavras-chave: Diálogo; Respeito; Afetividade.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é abordar a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio históricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio-política na qual consiste em a relação entre sujeito: Professor e aluno.

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelos quais indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo. (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439).

Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, que ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Na fala de Freire (1997, p. 47), percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos.

Tendo como problema da pesquisa, é constatado que as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. Sabendo que as dificuldades afetivas provocam desadaptações sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual.

A justificativa da presente pesquisa é buscar conhecer a teoria acima descrita que poderá contribuir a uma boa convivência no interior das instituições educativas que ocorrem, antes de tudo, um contato humano entre pessoas que pensam e agem e têm, sobretudo, sentimentos. É preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança.

O ESPAÇO DA ESCOLA

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas últimas décadas. O desempenho dos alunos remete-nos à necessidade de considerarem a formação do professor, como sendo requisito fundamental para a melhoria dos índices de aprovação, repetência e evasão do ensino.

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma “suposição de auto realização”. Isto é: o aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo

que aqueles de quem se espera um bom desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo. Assim, as taxas de evasão evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando os alunos de nível de renda mais baixos. Exatamente por fazerem parte de famílias desprovidas de recursos, as crianças não têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar, e por isso, chegam à escola em situação de inferioridade em relação à maioria dos estudantes de classes mais altas.

Uma criança que faça parte de uma família de poucos recursos, sua alimentação será deficiente e, por isso, seu desenvolvimento físico e sua saúde serão deficientes. Por viver em ambientes com pessoas que não tiveram uma boa formação escolar, sua linguagem terá muitas falhas. O estudante carente usa uma linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação. Seus colegas de famílias de melhor posição social, que cresceram entre pessoas com algum grau de instrução, teriam domínio de um proveitoso vocabulário.

COLL (1996, p.95) afirma que:

Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola.

COLL (1996, p.95)

Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como causas dos problemas que a educação enfrenta. Logo de início há uma extrema falta de vagas, a escola tem uma localização que dificulta o trajeto de ida e volta dos alunos. Depois temos os horários estabelecidos pelas escolas, que são muito criticados por não atenderem a realidade da população. Outro fator que dificulta a permanência e o bom desempenho dos alunos na escola são, as despesas com materiais exigidos pela escola como: uniforme, livros, taxas, etc..., isso porque na maioria dos casos, os pais não podem comprar o que a escola exige.

Todos esses regulamentos não são problemas para as crianças de classe média, cujos pais são bem empregados. No entanto, para as crianças de famílias pobres, estas exigências representam grandes dificuldades e obstáculos para conseguir aprovação na escola.

A família é colocada como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não sendo questionadas, as condições materiais de vida dessas famílias, nem sua participação nas relações sociais de produção que são o que determinam, em última instância, as possibilidades de assistência aos filhos. Essas conclusões ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar, sua participação na seletividade e, na função da escola como reprodutora da sociedade desigual na qual se insere.

A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de que

dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam.

DURKHEIM (1978, p.49)

Em várias salas de aula nota-se a exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre o professor e seus alunos, o trabalho obrigatório e repetitivo. Um dos meios de controlar a disciplina é a divisão do tempo. Há hora determinada para entrar, sair, para o recreio, a merenda, para tomar água, para ir ao banheiro, etc. O cumprimento do horário é obrigatório, sem levar em conta o que a criança está fazendo ou qual é a sua vontade no momento.

Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus "maus atos": o aluno corre o rico de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é "bem-comportado" recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas.

Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformou-se num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recreativas, mantendo-o em seu recinto da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande.

WERNECK (1999, p.60)

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer que atue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saberem ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver seu raciocínio.

Alguns professores sentem que seu relacionamento com os alunos determina o clima emocional da sala de aula. Esse clima poderá ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afetuoso, cordial. Neste caso, o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. Seu nível de ansiedade mantém-se baixo e ele pode trabalhar descontraído, criar, render mais intelectualmente. Porém, se o aluno teme constantemente a crítica e a censura do professor, se o relacionamento entre eles é permeado de hostilidade e contraste, a atmosfera da sala de aula é negativa. Neste caso, há o aumento da ansiedade do aluno, com repercussões físicas, diminuindo sua capacidade de percepção, raciocínio e criatividade.

Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar

os culpados pelo seu conceito negativo e começa achar que o professor é chato e que as lições não servem para nada.

O VALOR DO AFETO NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

O saudoso educador Paulo Freire (1997, p. 45) certa vez proferiu que "não há educação sem amor". Sabiamente ele foi ao âmago de tudo, pois educar sem amor pode resultar em um mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou em uma assinatura de folha de ponto apenas. É mister que viver de verdade exige vontade, alegria, doação, ou seja, exige paixão.

Acredito que mais que a própria razão, a condição de amar é que nos torna especiais dentre os seres que habitam a terra. E na hora de transmitir nossos conhecimentos aos outros homens é importante fazer valer isto que há de belo dentro de nós, sempre transmitindo conhecimentos com afeto.

De acordo com a perspectiva Walloniana, falar de afetividade no ato educacional, mais precisamente na relação professor-aluno, é falar de como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu e o outro. Vale ressaltar que essa postura de conflito eu e o outro, ocorre em dois momentos distintos da vida do educando: na infância e na adolescência.

Para a criança, o conflito se dá com as diversas interferências da família, sua primeira comunidade, e da escola (ou qualquer outro ambiente que ela frequente) em sua vida. Para o adolescente, o conflito ocorre com o estranhamento de si com o mundo que o cerca.

A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aprendiz. O professor deve estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador. O ambiente de sala de aula, que muitas vezes pode se mostrar frio, severo e hostil aos nossos educandos, deve ser recolocado, reapresentado aos mesmos de forma mais amena e amigável.

Quando a maioria das tarefas de sala de aula exige que a criança fique parada e estática, com uma atenção direcionada ao que é exposto pelo professor, certamente este local não será um dos mais atraentes a ela. Não é difícil, dentro desse clima austero, surgir hostilidade da criança em relação ao professor e ao ambiente escolar. Dentro dessas situações de conflito facilmente observadas nas escolas, o professor pode fazer toda a diferença.

Se o professor tiver conhecimento do conflito eu e o outro na construção da personalidade do aluno, com certeza, ele saberá conduzir as relações e receberá esses estímulos com mais calma, não tomando os mesmos como uma questão pessoal.

O professor precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Mas conhecer esse aluno e seu universo implica em uma pré-disposição de amá-lo. Cabe ao professor investigar mais esse aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que esse educando acumule raivas ou questionamentos. Hoje muito se sabe que o lado intelectual caminha de mãos dadas com o lado afetivo.

Considerando esses pontos discutidos, o

relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula.

A prática pedagógica deve sempre prezar o bem-estar do educando. Quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor e toda a bem querência que a mesma traz, mais e mais alunos aprenderão com maior facilidade e gosto e, acima de tudo, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida de nossos educandos deixando suas marcas positivas.

AFETIVIDADE

Como atividade essencialmente criadora, a educação apresenta o escopo de guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituiria como pessoa humana, dotada de armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais. No contexto das dinâmicas sociais, a educação e a instituição de ensino, no papel de seus professores, devem apresentar um caráter crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade.

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um dado campo de fatos, ou de idéias que constituem o saber estabelecido; pensar é enfrentar pela reflexão a capacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser reformulado que precisa ser reproduzido pelo trabalho de reflexão, sem outras garantias senão o contato com a própria experiência.

CHAUÍ (1998, p.45):

É de suma importância que o professor, por maior que seja sua capacidade, seu conhecimento, sua formação, tenha consciência de que ele e seus alunos estão em locais, ângulos opostos: por outro lado, ele não deve se vangloriar desta hierarquia e muito menos de seu conhecimento. Para que haja uma boa convivência entre professor e aluno um bom diálogo é fator de essencialidade.

Entretanto, não é esta realidade que observamos no contexto educacional brasileiro, pois o professor geralmente é arrogante, inseguro, ansioso e acaba criando um clima de terror em sala de aula. Na maioria das vezes a causa desta problemática está na má remuneração, na falta de preparo, na instabilidade familiar, fatores que influenciam no desempenho do docente.

Desde os seus primeiros trabalhos, na verdade, PIAGET (1980, p.37), reconheceu o aspecto afetivo como importante embora tenha centrado menos sobre este aspecto do que sobre o aspecto cognitivo. Uma segunda razão provável para um estudo maior da dimensão cognitiva reside no fato de Piaget ter percebido que o estudo científico do aspecto afetivo como mais difícil do que o estudo da estrutura cognitiva.

É possível que Piaget (1980, p.47) tenha escolhido, tentar resolver primeiro os problemas mais controláveis e por isso, dedicou uma quantidade desproporcional de sua energia às questões de estrutura cognitiva.

Uma terceira razão para isso é que à medida que os psicólogos e educadores tentaram

entender o trabalho de Piaget (1980, p. 52), as "construções" que eles fizeram de sua teoria, começaram na melhor das hipóteses, como "pré-operacionais". Afora todas essas considerações, por certo, uma leitura cuidadosa dos trabalhos de Piaget (1980, p.124) deixa claro que uma visão do desenvolvimento intelectual, incluindo apenas o desenvolvimento cognitivo, sem levar inteiramente em conta os aspectos afetivos é incompleta.

AS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

A educação está oportunizando mudanças no pensar da criança e percebe-se que o seu modo de olhar o mundo já não é mais o mesmo. É nessa perspectiva que se apresenta a educação Infantil: a oportunidade de dar às crianças uma "nova" infância. Uma infância que tem de ser respeitada em seus interesses e curiosidades, em que a criança deve brincar muito e, com a brincadeira, desenvolver suas potencialidades.

Sabe-se que a criança possui necessidades e características peculiares e a escola desempenha um importante papel nesse aspecto, que é oferecer um espaço favorável às brincadeiras associadas a situações de aprendizagem que sejam significativas, contribuindo para o desenvolvimento de forma agradável e saudável.

O desenvolvimento mental da criança, antes de seis anos de idade, segundo (Piaget, 1990, p.98), pode ser sensivelmente estimulado nos jogos. A brincadeira representa tanto uma atividade cognitiva quanto social e das mesmas nas crianças exercitam suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com os outros (ANTUNES, 1998, p.73).

O momento da brincadeira possui grande importância, pois contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança. Sendo também o espaço que proporciona liberdade criadora, oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo, descobrindo-se de maneira prazerosa.

Partindo desse pressuposto, e por acreditar que, muitas vezes, as brincadeiras não têm feito parte do currículo escolar, sendo ignoradas no planejamento diário, propõe-se uma reflexão acerca da utilização da brincadeira em seu aspecto pedagógico nas escolas de Educação Infantil.

Ao optar por atividade lúdica como forma de desenvolvimento da aprendizagem, o educador poderá conhecer melhor o grupo em que trabalha, promovendo situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo que os aprendizes façam uma autoavaliação com relação sobre seu desempenho, além de permitir que todos participem ativamente de cada etapa vivenciada na execução de cada jogo.

Segundo ANTUNES (1998, p. 36):

O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e

social. O jogo ajudo-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Cabe ao educador explorar e adaptar as situações cotidianas do educando às atividades escolares, mas para tanto, é de suma importância que domine as ideias e o método que ele deseja trabalhar, com o intuito de que o aluno construa seu próprio conhecimento, e tenha consciência de que os jogos propostos são meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo.

Segundo o mesmo autor,

O jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, por outro lado, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta (Antunes, 1998, p.37).

A atividade lúdica é uma importante fonte ao educador, trazendo informações sobre os interesses de seus alunos, suas interações, suas habilidades de adaptação às regras, etc. Com base nessas observações, o educador tem a oportunidade de programar atividades pedagógicas direcionadas.

Ao programar as atividades, é interessante que o educador associe também alguns questionamentos relativos à idade, capacidades, preferências e outras particularidades, visando o prazer e os efeitos positivos que o jogo proporciona.

Outra questão importante, além de tratar-se de um dos pontos de preocupação dos educadores infantis, refere-se à organização de um espaço adequado para a realização da atividade, para que o jogo possa ser explorado em sua totalidade.

A conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos. O espaço necessário à manipulação das peças é sempre imprescindível, assim como sua cuidadosa embalagem e organização, a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para sua atividade (ANTUNES, 1998, p.41).

A atenção do educador é fundamental no contato direto com a criança, ensinando-a como utilizar o brinquedo e brincando com ela também. Ao brincar com a criança, o educador contribui significativamente, pois assim a auxilia na construção de sua identidade cultural e de sua personalidade.

Ao utilizarmos o jogo na prática pedagógica, é interessante fazer deste um momento de conhecimento e convivência com as crianças, permitindo conhecê-las e aproximar-se de seu modo de conhecimento do mundo. É interessante voltar o olhar não apenas no que elas fazem, mas também observar o modo como elas fazem.

Neste processo, o centro de atenção passa a ser o outro, buscando para os educadores um novo sentido ao trabalho pedagógico: conhecer a criança para trabalhar com ela, para brincar com ela, para aprender com ela.

Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo

dentro desta programação. De certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos e, na medida em que estes aparecem na proposta pedagógica, é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes desses objetivos. Assim, o jogo só tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

Quando o jogo é extremamente fácil ou é acima da capacidade de solução por parte do aluno, causa desinteresse e até mesmo baixa estima. Por isso, é importante que o professor planeje desafios que estimulem o aluno. É essencial que o professor utilize o jogo ou brincadeira como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de desafios visando a interação do grupo. O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constituem um recurso insubstituível no estímulo para que os alunos queiram jogar, e, os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida.

Nos jogos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

O JOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

As crianças são "as personagens" dos jogos. Os papéis mudam de um cenário para outro. E todas têm oportunidade de experimentar "pegar o outro, ou serem pegos"; brincar com os amigos ou contra eles. E só um jogo. Mas é muito mais do que um jogo... (Rubem Alves, 2001, p.37)

Para pensar o jogo como meio educacional, devemos situá-lo a partir da definição de objetivos mais amplos. Que papel tem a educação em relação ã sociedade? A escola é um instrumento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento, a educação deve privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando os valores e a bagagem que elas já têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade,

responsabilidade e cooperação.

Tornando como base à concepção da criança como ser integral, constata-se que as atividades que as crianças estão realizando na escola têm um tratamento compartimentado.

Em relação ao desenvolvimento moral as crianças constroem normalmente o seu próprio sistema de valores morais, baseando-se em sua própria necessidade de confiança com as outras. Esse processo é uma verdadeira construção interior. A construção autônoma se forma uma boa concepção de si, um ego íntegro e uma autonomia que sustente uma saúde mental positiva.

Formar homens sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, assim como espíritos capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está deve ser o principal objetivo da educação.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem, forma de representação verbal, é básica no processo de desenvolvimento. Piaget (1990, p.47) sustenta que a linguagem só aparece depois do pensamento, e que ele depende sobre tudo da coordenação de esquemas sensório-motor.

A linguagem é uma forma de se comunicar e se expressar; um meio, portanto, de interagir socialmente. Falar, ler e escrever são formas de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos construídos histórica e socialmente. Paralelamente, por meio da linguagem, é possível desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade e, muito especialmente, passar do pensamento concreto ao pensamento mais abstrato. A linguagem é, portanto, o meio básico de comunicação social dos indivíduos. Até adquirir a facilidade da linguagem, o jogo é o canal o qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança.

O jogo está intimamente relacionado à representação simbólica e reflete e facilita o desenvolvimento dessa representação.

O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

À medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, sua autoimagem positiva, suas personalidades são desenvolvidas. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento e é ela que, na verdade, irá influenciar o caminho da criança na escolha dos seus objetivos.

Amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria ou tristeza são alguns dos afetos mais comuns, com os quais o educador deverá lidar para encaminhar a criança no seu desenvolvimento.

A motivação é outro fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá se esforçar para fazer coisas mais complexas. A criança afetivamente perturbada sofrerá um bloqueio no desenvolvimento geral, pois os problemas afetivos canalizarão suas energias.

O jogo espelha e melhora o progresso da criança ha pré-escola, a afirmação do eu e na idade escolar, ajudando na tarefa de consolidação do eu. No jogo pode ser comprovada a importância dos intercâmbios

afetivos das crianças entre elas ou com os adultos significativos (os pais e os professores). O jogo é uma "janela" da vida emocional da criança.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções no jogo só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão: é o adulto que deve criar esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legitima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, a interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber e a "segurança" que o mesmo tem de que seu poder, seus conhecimentos ilimitados são suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem com as suas expectativas.

Com toda essa mínima produtividade, o que ocorre é a morte da criatividade, reproduzindo assim o que já existe.

Certamente, a simples mudança de paradigmas não garante de forma alguma uma mudança de concepção pedagógica, ou seja, de prática escolar. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os avanços necessários na prática docente.

Para o educador, o ensinar deve ser uma arte, uma ciência e um conjunto de técnicas que são utilizadas para se alcançar um objetivo. Alguns subsídios, torna-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador se preocupa em educar com arte, toma-se comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um alvo do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo.



LUCILENE DACIULIS CAETANO

Licenciada em Pedagogia pela Unicid em 2004. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na rede pública estadual e municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 2001.

ANTUNES, Celso, Manual de técnicas de dinâmicas de grupo de sensibilização de Ludopedagogia, Vozes, 1998.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J. R. G. AQUINO (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

CECCON, et al. A vida na escola e a escola da vida, 33 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Prado Jr. et al Descaminhos da Educação. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

DURKHEIM. E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, São Paulo, Paz e Terra, 1998.

LIBÂNEO José Carlos: Democratização da escola pública- A pedagogia crítico - social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.

OLIVEIRA, M. Izete de. Indisciplina Escolar: Determinantes consequências e ações. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PILLETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau. 22. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____ . Estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____ . História da educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996a.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskyana. In: J. R. G. Aquino (Org.) Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

TARDIFF, Maurice. C. Lessárd. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas: Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

VASCONCELOS. C. dos Santos. Disciplina Construção da Disciplina Consciente e Interativa na sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo, Libertad. 1994.

WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZAGURY, Tânia, O professor Refém: Para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil: Rio de Janeiro, Record, 2006.



AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

RESUMO: As declarações internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Nova Delhi (1993), Declaração de Dakar (2000), Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990), sem exceção, estabelecem que os princípios básicos que norteiam a educação formal devem estar fundamentados no paradigma da inclusão. E, é justamente nesse contexto da educação mundial que está inserido o aluno com deficiência intelectual. Assim, cada vez mais a escola, bem como os professores, é convidada para o grande desafio que é não apenas permitir que o aluno com deficiência tenha acesso à escola, mas que nela permaneça e tenha um atendimento de qualidade. Por isso, fundamentada na teoria sócio-histórica sobre cultura, aprendizagem e desenvolvimento, esta pesquisa pretende trazer contribuições para os estudos sobre o letramento de alunos com deficiência intelectual, utilizando-se das múltiplas linguagens como instrumento de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Múltiplas Linguagens; Letramento; Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

As declarações internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ou Conferência de Jomtien (1990), Declaração de Nova Delhi (1993), Declaração de Salamanca (1994), Educação para todos: o compromisso de Dakar (2001) e Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1998), deixam bem claro que o princípio de educação inclusiva é o que norteia todo o processo educacional do século XX e XXI e é neste contexto histórico que está inserido o aluno com deficiência intelectual. Diante de tantas declarações a respeito do aluno com deficiência no seu processo de aprendizagem, o professor precisa de constante aprimoramento para que haja interação entre a sua prática e os avanços na área das teorias educacionais, uma vez que, o professor possui ideias, atitudes, valores e comportamentos referentes à educação adquiridos não só durante sua formação inicial acadêmica, mas também ao longo de sua trajetória como sujeito inserido em uma determinada sociedade com valores, conceitos e costumes que, muitas vezes, podem constituir obstáculos para uma atividade docente inovadora.

O interesse por esta pesquisa surge da inquietação em relação aos processos de inclusão escolar envolvendo alunos com deficiência intelectual e em decorrência da dificuldade, que muitas vezes é encontrada, pelo professor, em elaborar atividades de letramento para esses alunos.

Justifica-se a relevância social dessa pesquisa quando se sabe que o processo de inclusão dos alunos com deficiência é responsabilidade de toda a sociedade e que a temática da inclusão é um tópico de grande relevância social, criando um movimento de transformações nas relações interpessoais. Nessas relações, entende-se a escola como local de grandes mudanças, sendo o processo de inclusão responsabilidade de toda a comunidade escolar e que o professor mais do que qualquer outra pessoa precisa conhecer e avaliar quais os limites e as possibilidades de aprendizagem desse aluno, pois, segundo a LDB (1996), a inclusão escolar é para todos aqueles que se encontram à margem do sistema educacional, independente de idade, etnia, condição social, física ou mental. O objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender a importância do uso das múltiplas linguagens no âmbito da educação inclusiva.

Os objetivos específicos visam apresentar e promover a reflexão sobre o uso das múltiplas linguagens que muitas vezes já estão presentes no cotidiano das crianças e discorrer sobre a origem da palavra letramento e sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

A instituição escolar e o professor desempenham papeis significativos na vida dos estudantes, nesse sentido, indagamos: qual a importância das múltiplas linguagens no letramento das crianças com deficiência intelectual no ambiente escolar?

A metodologia adotada orienta-se pela perspectiva descritiva, o procedimento metodológico utilizado foi à pesquisa de revisão de literatura em livros impressos e mídias eletrônicas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTREITANDO OS LAÇOS

Quando o professor dirige-se ao aluno como seu parceiro na construção do conhecimento, as dificuldades e as incertezas do processo de ensinar e aprender podem ser minimizadas, pois pela força de suas ações e métodos de interação, o professor pode abrir caminhos para que esse aluno participe de um evento comunicativo, concebendo o processo de ensino-aprendizagem como uma forma eficaz e prazerosa de interação social, o que pode auxiliá-lo a tornar-se ativo no processo de construção de conhecimentos e de sua realização como sujeito, e para atuar nessa nova perspectiva, o professor precisa buscar novos subsídios acerca das principais competências e habilidades necessárias para poder ser capaz de selecionar conteúdos e materiais adequados, organizar novas estratégias e metodologias, de maneira a permitir que todos, independentemente das suas condições, possam ter garantidos o direito à educação de qualidade.

De maneira geral, segundo Poker et al (2016, p.8), os cursos de licenciatura em pedagogia não estão preparando os futuros professores para trabalharem com a diversidade em sala de aula:

Historicamente, os cursos de Pedagogia e de licenciatura preparavam os professores para atuarem numa perspectiva homogeneizadora; isso significa que todos os alunos deveriam aprender os mesmos conteúdos, num mesmo tempo, num mesmo espaço e num mesmo ritmo. Com a nova lógica implementada pelo paradigma inclusivo, esse modelo pedagógico homogeneizador "cai por terra". E, consequentemente, os cursos de Pedagogia e de licenciatura precisam se transformar, preparando da melhor forma possível os futuros professores. Afinal, um dos principais desafios que emerge da escola inclusiva refere-se justamente na questão da formação do professor.

Dessa forma, apenas o acesso e a permanência não são capazes de garantir o sucesso dos alunos com deficiência intelectual nas classes comuns, os dispositivos legais que norteiam os princípios básicos de uma educação eficazmente inclusiva deveriam oferecer subsídios e apoio aos professores para poderem atuar nesses atendimentos. Portanto, é notório o "reconhecimento de que uma educação de qualidade, que se propõe atender o máximo possível das necessidades educacionais especiais desses alunos, dependeria da oferta desses suportes" (DENARI; SIGOLO, 2016, p. 19).

Os profressores, conforme Resolução CNE/CBE nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001), são, portanto, os principais agentes envolvidos no processo de inclusão, porém, não são os únicos, pois a organização escolar como um todo deve ser responsabilizada pela sua efetivação, a começar pela inserção da inclusão no projeto político pedagógico da escola. Contudo, embora todos os segmentos envolvidos no processo sejam vitais, a figura do professor ainda é destaque central e: "Não pode ser visto como mero executor [...] Difícil se atender a essa condição, se se observar a forma como as políticas educacionais estão sendo discutidas e viabilizadas no país hoje" (DENARI; SIGOLO, 2016, p. 19).

Rodrigues e Lima (2011, p.43), por exemplo, em relação à importância dada a ação pedagógica do professor afirma que "[...]

a profissão professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica em uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis".

Ainda, segundo a Resolução CNE/CBE nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001), em seu Artigo 7º "[...] o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica". Nada impede, porém, a ampliação desse atendimento nas salas comuns com o auxílio de profissionais especializados, como:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Além dessa possibilidade é possível utilizar, de acordo com Denari e Sigolo (2016, p.21):

[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

É preciso salientar que, de acordo com Resolução CBE/CNE nº 4, de 2009, o atendimento diferenciado e personalizado do aluno na sala de recursos multifuncionais deve ocorrer no contraturno e de preferência na própria escola, não podendo em hipótese alguma as aulas regulares serem substituídas, podendo ainda o aluno ser atendido em locais especializados nesse tipo de atendimento na rede pública ou privada.

O USO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Quando falamos em linguagem é comum termos como referência a linguagem verbal e escrita, no entanto, não podemos esquecer que há outras linguagens que podem auxiliar o professor na sua prática de letramento, considerando que a criança traz uma bagagem de conhecimento, na qual, ela já se comunica e se expressa por meio das múltiplas linguagens. A relevância de um trabalho, na escola, que tenha como prerrogativa o respeito às diferentes linguagens, já adquiridas pela criança no seu entorno social, está reafirmada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que orienta:

O âmbito de Conhecimento de Mundo refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Este âmbito traz uma ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura. A cultura é aqui entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 46)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) corrobora a importância das múltiplas linguagens no ensino das crianças, ao citar que cabe ao professor utilizar as diferentes linguagens como a corporal, musical, plástica, oral e escrita, teatral, tecnológica e digital, lúdica, entre outras, ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma que a criança possa compreender e ser compreendida, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Diante disso, o processo de alfabetização das crianças toma uma nova dimensão pedagógica: ele não se limita apenas ao ato de ler e escrever os signos do alfabeto, mas compreender a estrutura funcional da língua e como ela é utilizada. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita constitui um processo dual no qual coexiste uma técnica denominada Alfabetização e outro elemento chamado Letramento, que evolve o uso social da língua (SOAES; BATISTA, 2005).

O Letramento vai muito mais além do que o simples ato de Alfabetizar. O letramento consiste em ensinar a ler e escrever dentro de um contexto mais amplo de maneira que a escrita e a leitura possam fazer sentido no cotidiano da criança. Dessa forma, de acordo com Soares e Batista (2005), alfabetizar atualmente em uma sociedade extremamente baseada na grafia escrita, o saber codificar e decodificar tornou-se insuficiente, exige-se também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, “Letramento”. O conceito então significa o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua, em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura da língua escrita.

Segundo Soares (2003), a palavra letramento no Brasil não substituiu a palavra alfabetização, mas surgiu associada a ela. Pode-se ainda, segundo a autora, citar-se o alto índice de analfabetismo em nossa sociedade, mas não de iletrados, pois se sabe que um indivíduo que não domina a escrita alfabética, envolve-se em diversas outras práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa dita “alfabetizada”, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade (receitas, bula de medicamentos, revistas, jornais, etc.). Dessa forma, por exemplo, crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos, são capazes de pegar um pequeno livro e simular que estão lendo seu conteúdo (SOARES, 2001).

A partir da década de 1980, ocorre no cenário educacional internacional uma progressiva desvalorização no estudo dos chamados “métodos de ensino”, é a fase cuja ênfase recai na ausência de métodos para se alfabetizar, como reflexo das pesquisas sobre a Teoria Construtivista do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), as Teorias Sócio-Interacionistas de Lev Vygotsky (1896-1934)

e Henri Wallon (1879- 1962), e os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita.

Soares (2003) cita que, antes da entrada no cenário educacional brasileiro do construtivismo, as práticas de alfabetização estavam baseadas na memorização e na correspondência entre sons e letras, reduzindo a aprendizagem da língua a um conjunto de sons. Assim, durante várias décadas a alfabetização era entendida como mera sistematização ou simplesmente aquisição de um código baseado na relação entre fonemas e grafemas.

Foi a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), que a língua escrita deixa de ser entendida meramente como uma apropriação de um código ou ato de codificação e decodificação de palavras, sílabas e letras, passando a ser reconhecido como sistema de representação. Tais estudos permitiram conhecer os caminhos percorridos pelas crianças no decorrer do processo de aprendizagem da língua, o que ficou conhecido como psicogênese ou gênese do conhecimento da escrita. Tais estudos foram baseados na epistemologia genética de Jean Piaget.

O livro, Psicogênese da Língua Escrita, foi um marco importante ao propor uma abordagem psicológica visando esclarecer a forma como as crianças se apropriam da língua escrita, e não consiste em um método de ensino, por isso, cabe ao professor fazer justamente a transposição desses pressupostos teóricos para a sala de aula (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

De acordo com Soares (2001, p.11), nesse sentido, a perspectiva construtivista trouxe importantes contribuições para a compreensão dos processos envolvendo a aquisição da linguagem escrita:

[...] Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para aprender a ler; os chamados para a aprendizagem pré-requisitos da escrita, que caracterizariam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização - são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas deficiências ou disfunções, na perspectiva dos métodos tradicionais - passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações.

Segundo os princípios expressos na Psicogênese da Língua Escrita, o aprendizado da escrita não estaria reduzido apenas ao domínio de correspondências entre a

grafia e seus respectivos fonemas, porém, se caracterizaria como um importante processo no qual a criança passa a construir e reconstruir hipóteses sobre a natureza da escrita e seu funcionamento. Nessa forma de abordagem psicológica, o aprendizado do sistema envolvendo a escrita alfabética não estaria reduzido a um simples processo de associação entre letras e sons, assim, o sistema de escrita alfabética não é um processo que se aprende simplesmente por memorização e fixação, mas ao contrário, é um objeto de conhecimento que é construído socialmente (SOARES, 2005).

De acordo Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças elaboram conhecimentos a respeito da leitura e escrita passando por diferentes fases ou hipóteses, até se apropriam satisfatoriamente de toda a complexidade da língua escrita. Para a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por diversas fases de entendimento da linguagem escrita. Tais fases são denominadas de pré-silábico, o silábico que se divide em silábico-alfabético, e o alfabético Essas diferentes etapas são caracterizadas por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas através meio externo, mas são processos construtivos no qual a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo (SOARES, 2005).

Vale a pena ressaltar que a passagem de um nível para o outro é sempre gradual e depende muito de diversas intervenções e ações, que no caso da escola, seriam aquelas realizadas pelo professor que ampliaria o leque de conhecimento da criança com deficiência intelectual, ao introduzir diferentes formas de linguagem no seu processo de alfabetização, em um movimento que transcende a concepção mecanicista da alfabetização (SOARES, 2005).

A linguagem faz parte da natureza humana, o homem conhece e interage no mundo por meio de suas diversas linguagens e símbolos e à medida que ele vai dominando esses códigos de comunicação, tanto oral quanto escrito, torna-se mais capaz se conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive e interage.

Apesar de conceberem o processo de aquisição e o desenvolvimento da linguagem de maneiras distintas, tanto Piaget (2007) quanto Vygotsky (2000) concordam que é por meio de atividades mediadas, seja pelo professor ou por outras pessoas, que a criança irá manter um histórico recorrente de interações, nas quais têm origem diferentes formas de linguagem, dando a ela a capacidade de fazer distinções cognitivas.

Portanto, o trabalho de letramento com múltiplas linguagens faz com que a aquisição da linguagem do aluno com deficiência intelectual não se limite apenas ao decodificar e codificar signos e símbolos, mas a entendê-los como parte de uma cultura, na qual ele está inserido, possibilitando não só sua interação com a sociedade e seu entorno, mas também lhe propiciando mais poder como cidadão, uma vez que, ao compreender as diferentes linguagens e usá-las como forma de organização da realidade social, o aluno com deficiência intelectual, efetivamente, se sentirá incluído.

MULTILETRAMENTOS: NOVAS INTERFASES PARA A APRENDIZAGEM

Vimos que o século XX representou um grande avanço em relação às preocupações envolvendo a escrita e o processo de alfabetização, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) reafirmam o conceito de que o desenvolvimento da escrita é muito mais complexo do que a mera e mecânica relação entre sons e letras. No século XXI estamos assistindo o rápido desenvolvimento de novas tecnologias, a popularização dos computadores, tablets, notebooks, redes sociais, celulares, bem como a expansão da internet que tem acarretado mudanças significativas nas formas de comunicação e implicações diretas no campo da linguagem. Assim, segundo Rojo e Moura (2012, p.11), surge também na área da Educação a necessidade do uso de recursos e instrumentos tecnológicos variados, a chamada pedagogia dos multiletramentos:

[...] afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais).

No final do colóquio surgiu um manifesto com o objetivo de reafirmar a necessidade da escola se abrir para as novas possibilidades priorizando o uso de meios variados para favorecer a aquisição de novas maneiras de letramento. A partir dessas reflexões o Grupo de Nova Londres criou o conceito "multiletramento" (ROJO; MOURA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo os alunos com deficiência intelectual estiveram à margem do processo educacional formal, contudo, o avanço na implantação de políticas públicas de Educação Inclusiva trouxe a questão da deficiência para o centro do debate educacional. Nos últimos anos a presença de alunos que preocupam os professores por não aprenderem, como a maioria, por apresentarem deficiências ou dificuldades de outras ordens é tema recorrente nas discussões no âmbito das escolas. Entretanto, é preciso refletir e questionar se a simples presença na escola é garantia para o sucesso no processo de inclusão. Obviamente que poder frequentar a escola é uma condição imprescindível, porém, não o suficiente. A presença desses alunos inaugura uma nova etapa que exige muita articulação e parcerias entre as diversas áreas do conhecimento.

A partir das ideias construtivistas e sócio-interacionistas que enfatizam a importância da convivência social na construção da identidade e das contribuições da psicologia do desenvolvimento, a inclusão das pessoas com deficiência atinge um novo patamar, uma vez que, a interação social é o alicerce no qual se dará a construção

da personalidade e do desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

No decorrer do desenvolvimento desse artigo foi possível compreender a importância do uso das múltiplas linguagens e do multiletramento na perspectiva da educação inclusiva, e que novas formas de ensinar e aprender devem ser repensadas e isso implica em novos desafios para a escola e para o professor. Nesse sentido, precisamos refletir sobre outras maneiras de ensinar e aprender, considerando aquelas que utilizem instrumentos e ferramentas tecnológicas diversificadas, visando à construção de novos saberes a fim de oportunizar um tipo de ensino mais prazeroso, alegre, eficaz e acima de tudo, mais colaborativo.



LUCIENE MORASSI

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1987), Professora de Ensino Fundamental II e Médio da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo- EMEF Almirante Ary Parreiras e Escola Estadual Doutor José Fornari.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil. Vol. 01. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 2, de 11/11/2001. Diário Oicial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução n. 4, de 2 de outubrode 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasilia, DF, 2009.

DENARI, F. E.; SIGOLO, S. R. Formação de professores em direção à uma educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: Rosimar B. Poker, Sandra Eli S. O. Martins e Claudia R. M. Giroto (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, J. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S.; GIROTO, C. R. Educação inclusiva : em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. Educar em revista, Curitiba, n.41, p. 41-60, 2011.

ROJO, R.. H.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: Vera Masagão Ribeiro (Org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. B., BATISTA, A. A. G. Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990.

_____. A Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos. Nova Délhi-Índia: Unesco, 1993.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento de ação na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF, 1994.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF. 1998.

_____. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: Ação Educativa, 2001.

VIGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



O LÚDICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: O objetivo geral foi realizar de forma indireta, por meio da pesquisa bibliográfica sobre a educação física no ensino fundamental de 1ª à 4ª série trabalhando o lúdico dentro da perspectiva da cultura corporal, o qual teve como objetivo específico enfocar e apontar soluções para uma melhor prática pedagógica na escola, se utilizando da cultura corporal como objeto de estudo. O problema que visamos é que se trata de uma fase em que o movimento se faz presente, pois, a criança não consegue ficar concentrada, por um período longo em uma única atividade; o que obriga o professor, no contexto escolar, a buscar formas dinâmicas de ensinar. O professor de Educação Física necessita elaborar atividades dinâmicas e que respeitem essa fase de desenvolvimento da criança para que as aulas sejam verdadeiramente "momentos de aprendizagem". A presente pesquisa tem a finalidade de identificar as contribuições da cultura corporal na educação física escolar, a função da escola, o papel do professor e os conteúdos buscando assim destacar como se dá a prática pedagógica dentro da perspectiva da cultura corporal, de forma que essa contribua para um eficaz trabalho na educação básica de 1ª a 4ª série. O lúdico é inerente à cultura corporal, o brincar é aprender, a criança entre 07 e 10 anos encontra-se na fase das operações concretas, por meio de precisam interagirem com objetos e demais materiais para compreendê-los, por meio de a mesma aprende por meio do lúdico: as relações estabelecidas com os brinquedos, com as brincadeiras, com os jogos e recreações.

Palavras-chave: Lúdico; Corpo; Educação Física; Cultura Corporal; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação vem passando por um processo de transformação, o qual busca novas práticas coletivas, articuladas com a vida cotidiana e com participação de organizações e movimentos da sociedade civil. Baseando-se nisso nota-se que a função da escola caminha em contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva, por meio que a escola busca valorizar a cultura do seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, ultrapassar seus limites, dando-lhes dados da cultura regional, nacional e universal de forma que esta favoreça a produção e o uso de múltiplas linguagens.

Dentro dessa realidade educacional, nota-se que o papel da educação física também se transformou no decorrer dos tempos se destacando atualmente segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1998), como uma disciplina que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando, ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetiva, cognitiva e sociocultural dos alunos. Incorporam, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento do seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e avaliações da prática de Educação Física (Brasil, 1998, p. 15).

Para entender essa realidade educacional, Mattos; Neira (2003), atribuem aos conteúdos trabalhados pela Educação Física, o mesmo sentido dado por Coll et al. (1998), quando propõem que na escola se ensinem e se aprendam habilidades para resolver problemas, selecionar informações pertinentes em situações novas ou inesperadas, trabalhar em equipe, mostrar-se solidário com os companheiros, respeitar e valorizar o trabalho dos demais não discriminando ninguém por razões de gênero, idade ou outro tipo de características individuais.

Nesse sentido o ensino dos conteúdos da Educação Física deve ser entendido como meios que o professor utiliza para desenvolver competências e habilidades necessárias à vida em sociedade. Em sentido oposto à tradição do componente, ao invés de ensinarmos o futebol, a ginástica de solo ou a dança contemporânea, o que se propõe é o ensino por meio do futebol, por meio da ginástica de solo e por meio da dança contemporânea.

Extrapolando uma mera questão semântica, Mattos; Neira (2000) propõem que os alunos, a partir do desenvolvimento de uma atividade da cultura corporal sejam solicitados a desvendar os fenômenos experimentados: por exemplo, a aceleração do ritmo cardíaco e respiratório ou o papel histórico-social de determinada prática corporal, seu significado na atualidade etc.

De acordo com Daolio (1995) o nosso corpo encerra elementos da sociedade da qual fazemos parte. Por meio dele assimilamos normas e costumes específicos do meio que nos cerca num processo de "inCORPORAÇÃO", como por exemplo,

os gestos que fazemos ou a maneira como caminhamos. O mesmo esporte pode ser jogado de mais de uma maneira, adaptado ao biótipo dos moradores de determinada região ou, obedecendo a critérios culturais e religiosos, ser vetado às mulheres, ou ainda ser praticado com valores diferentes, visando o desempenho ou por simples lazer. Seja como for, podemos afirmar que tudo é influenciado pela cultura, conforme a Educação Física, pois os elementos da cultura física que são os seus conteúdos, a ginástica, os jogos, a dança, a recreação e o esporte, é uma parte da cultura universal, que também é construída por ela.

Sabendo que a cultura surgiu da fragilidade dos recursos biológicos humanos. O que fez com que buscássemos suprir as insuficiências com criações que tornaram os movimentos mais eficientes e satisfatórios, procurando desenvolver diversas possibilidades de uso do corpo com o intuito de solucionar as mais variadas necessidades: não tínhamos garras, construímos lanças, não tínhamos dentes e mandíbulas fortes, construímos machados e assim por diante.

Em linhas gerais, a educação física deve mostrar que como cita Lê Bouch (1982), o papel da educação física vai além da ação motora ela deve ser entendida como uma disciplina que interage com as outras disciplinas e com o ser humano na sua totalidade deixando claro que o papel pedagógico do professor, é ensinar ao aluno, o gosto pela atividade física, não necessitando para tanto, submeter os discentes, em enfadonhas atividades, ao contrário, pois como componente curricular, a educação física tem na cultura corporal de movimento, um importante papel educativo, muitas vezes reduzido a busca de um corpo escultural em detrimento de um corpo cultural. Lê Boulch (1982).

Devido à necessidade urgente de mudarmos a nossa prática pedagógica, desenvolvendo atividades que levem o indivíduo a se conscientizar do seu papel na sociedade. Não podemos mais continuar com as práticas cartesiana, fragmentada, mecanicista, característica do ensino linear e autoritário, por meio de só o professor é quem sabe. Precisamos fazer com que os nossos alunos desenvolvam o seu raciocínio em atividades desafiadoras, para que em um futuro bem próximo ela saiba distinguir o que é Educação Física e Atividade Física, e que possa, por meio dos conhecimentos trabalhados e refletidos pela primeira, optar pela segunda de forma consciente.

Perante essa situação descrita, o presente estudo levanta o seguinte problema: qual devem ser o papel pedagógico, a prática de ensino e os conteúdos ideais para um trabalho eficaz do professor no ensino fundamental de 1ª à 4ª série, respeitando a cultura corporal?

Dessa forma, este estudo terá como objetivo identificar o papel pedagógico do professor, a prática de ensino, além de destacar os conteúdos da educação física no ensino na educação básica de 1ª à 4ª série.

Nesse caso para solucionar o problema dessa pesquisa, levantam-se as seguintes perguntas básicas:

Qual é o objetivo da E.F na escola e qual é sua importância social?

Qual é a função da escola e o papel do professor?

Quais são os conteúdos da educação física de 1ª a 4ª série e como deve ser a prática pedagógica dentro da cultura corporal?

Para tanto o desenvolvimento deste estudo em pauta, busca deixar claro que a cultura corporal (ginástica, jogos e brincadeiras populares e o esporte) é uma fenômeno histórico-social de irrefutável significação cultural de massa, independentemente de gênero, ideologia, etnia, credo, raça, condições socioeconômicas, por meio de cabe a escola socializar os indivíduos com o patrimônio científico e cultural produzido historicamente pela humanidade, de modo que os homens possam adquirir a autonomia necessária a sua interação e intervenção no processo de construção e direção da sociedade.

Dentro dessa justificativa fica claro que a reflexão e a prática da cultura corporal, quando adequadamente socializada e pedagogicamente encaminhada, constituem-se em privilegiado meio de formação da cidadania, identificada com valores democráticos de modo que assim, como a cultura artística (dança, pintura, artes cênicas, arquitetura, etc.), a cultura corporal deve ser um dos conhecimentos/habilidades a ser tratado pedagogicamente no contexto formal de educação básica.

A FUNÇÃO DA ESCOLA

Entendendo que a função clássica da instituição escolar é garantir o processo de transmissão, sistematização e assimilação de conhecimentos/habilidades produzidos historicamente pela humanidade, de modo a permitir que os seres humanos venham a interagir e intervir na sociedade.

Os conhecimentos/habilidades sejam técnicos, científicos, estéticos, artísticos ou culturais, constituem no que se entende por patrimônio construído pela humanidade. Este patrimônio sócio cultural possui dimensões universais, quando tem significado, abrangência e representatividade independentemente de lugar geográfico, político e social, e particulares, quando representativos de determinadas sociedades ou comunidades.

Por se ter em vista valores humanistas e democráticos, acredita-se que os conhecimentos/habilidades que constituem o que estamos denominando de patrimônio cultural devem ser socializados com as novas gerações, independentemente da classe sociais, faixa etária, crença religiosa, convicção ideológica, raça e sexo.

À escola cabe a função político-social de possibilitar a conservação e a renovação dos conhecimentos produzidos e acumulados, para que as novas gerações assumam a responsabilidade de continuarem a construção de uma sociedade (sendo no nosso caso, identificada com valores humanistas e democráticos), no sentido finalístico de promover o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, tendo como referências o bem estar e a qualidade coletiva de vida.

Entretanto, não se pode determinar como deverão ser as sociedades do por vir, pois, à escola cabe, no ciclo de educação

básica, fornecer essencialmente os instrumentos e as experiências acumuladas às novas gerações, face às demandas do momento histórico-cultural. Sendo assim, a escola tem como função específica a conservação do patrimônio científico e cultural construído pela atividade humana, bem como a sua preparação para melhor interagir no mundo social e do trabalho, "seja qual for o futuro vislumbrado: uma sociedade sem classes, uma utopia tecnológica pós-moderna ou outra qualquer" (Carvalho, 1996 p.37).

Relativizando-se a crença comungada por parte da intelectualidade identificada com os ideais auto definidos de revolucionários, a escola não possui poderes e nem instrumentos de, isoladamente, provocar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais tão almejadas.

No entanto, as mudanças, se representativas da coletividade, dependem sobremaneira da qualidade e efetividade do processo educativo, em conjunto com as intervenções desencadeadas pelo conjunto das Instituições políticas, econômicas, sociais e culturais.

Mas então se pode perguntar: quais conhecimentos a escola deve transmitir?

Evidentemente que não são todos os conhecimentos acumulados, até porque não existe currículo escolar cujo tempo comporte o universo dos conhecimentos acumulados historicamente, até porque muitos deles são superados. Por esta razão, a escola, norteada pelos pressupostos de uma educação crítico-superadora, deve selecionar os conteúdos clássicos necessários à formação do cidadão autônomo, crítico e criativo, para que este possa participar intervir e comprometer-se com os rumos da sociedade possível, diante do momento histórico.

Os conteúdos clássicos são entendidos como aqueles que não perdem sua atualidade para participação, compreensão e interpretação do mundo universal e particular do trabalho e da prática social intencional. Portanto, é função da escola é desenvolver a personalidade e as potencialidades dos indivíduos.

Seu currículo deve fornecer as condições para o autoconhecimento; para qualificar o homem, com instrumentos básicos, para o mundo do trabalho; para demonstrar, numa perspectiva crítica, os ideais, possibilidades, paradoxos e contradições das formas de produção; para fornecer instrumentos de compreensão e intervenção a realidade social.

No nosso modo de entender, esse processo de intervenção educacional deverá estar pautado em valores nobres de justiça, de tolerância às diferenças, de pluralidade, de liberdade, de fraternidade e de igualdade de condições e oportunidades.

A escola, assim, é entendida como um dos importantes espaços de transição e mediação entre a vida privada e a vida pública, entre a individualidade e a coletividade, entre o velho e o novo, entre o passado e o presente.

Portanto é função social da escola instrumentalizar os indivíduos para participação plena na vida pública, como cidadãos. Neste contexto referencial, a educação física tem sido considerada no

contexto brasileiro, assim como em inúmeros países (independentemente do nível de desenvolvimento político-econômico), uma prática sócia cultural importante para o processo de construção da cidadania dos indivíduos.

Pelo seu repertório sócio comunicativo, a educação física, enquanto disciplina curricular de socialização da cultura corporal, reúne um rico patrimônio cultural tanto de dimensão universal (esportes e ginásticos institucionalizados etc.), quanto particular (jogos e brincadeiras populares, esportes locais, etc.).

Acrescenta-se o fato de que o ensino sistematizado da educação física, além de possibilitar o aumento do repertório de conhecimentos/habilidades, bem como a compreensão e a reflexão sobre a cultura corporal, é entendida como uma das formas de linguagem e expressão comunicativa que, como qualquer prática social, é cheia de significados, sentidos, códigos e valores, que influenciam a formação do ser humano.

Neste contexto conceitual, a educação física pode adquirir uma autonomia pedagógica que a legitime no currículo escolar da educação básica.

Quanto ao papel do professor, estes têm aí uma função fundamental em todo esse movimento de construção da prática pedagógica, porque os mesmos são os agentes que concretizam as definições pedagógicas.

Nesse sentido, representam uma grande força na escola na estrutura de relação de poder. A partir da sua autonomia relativa, os professores podem favorecer a questão da mudança, porque eles têm a condição de da à direção da prática pedagógica.

É assim que, mesmo reconhecendo os fatores históricos e aspectos culturais que envolvem o professor, na escola, enfatizamos a importância de estudos que enfoquem o cotidiano destes, sua história de vida, para que se evidencie a força do individual no conjunto de esforços para a construção coletiva da prática pedagógica inovadora.

Desse modo, embora em muitas escolas se veja uma prática pedagógica ambígua e contraditória, em virtude das possibilidades históricas que o movimento contraditório encerra já se tem indicadores de uma prática inovadora baseada no acesso ao conhecimento específico da Educação Física, dentro do processo mais amplo de construção do novo saber, identificado com o acesso e usufruto das práticas da cultura corporal humana.

Portanto avaliar a individualidade do aluno, ajustar as atividades às necessidades do aluno, manipular o ambiente para facilitar as aprendizagens do aluno são essenciais para um bom professor.

A CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA A EDUCAÇÃO FÍSICA E O LÚDICO

A Educação Física no contexto escolar ao romper com os valores tradicionalistas de ordem, disciplina e imutabilidade, se propõe a construir novos valores que estejam mais condizentes com a sociedade atual.

Construir novos valores não é fácil, significa romper com paradigmas, que muitas

vezes estão enraizados e lutam em não serem rompidos; o que obriga a construir novos paradigmas e nesse aspecto o movimento humano passa a ser visto como natural e redimensiona a Educação Física para o conhecimento do desenvolvimento humano e como aplicar tais conhecimentos nas aulas práticas.

Observando e respeitando o desenvolvimento, o professor de Educação Física irá elaborar atividades lúdicas para as crianças das séries iniciais, a partir da compreensão de que elas encontram-se em fase de desenvolvimento por meio de o lúdico ensina mais do que gestos repetitivos ou palavras.

Destacando Piccolo (1993, p. 60):

É por meio de atividades que, além de proporcionarem o prazer na execução promovam o crescimento evolutivo do educando, a Educação Física Escolar vai encontrar um caminho coerente com o seu compromisso educacional. O ensino torna-se mais humanista quando se respeita o aluno em sua individualidade pessoal.

Ao brincar, ao jogar e ao ter contato com diversos brinquedos, a criança desenvolve o raciocínio, explora a imaginação e compreende valores como respeito, amizade, entre outros. Tais aspectos fazem com que essa ludicidade presente no brincar, jogar e nos brinquedos sejam utilizados nas aulas de Educação Física.

Deve ser destacado que o professor de Educação Física deve inserir o lúdico em sua prática a partir de um planejamento, do conhecimento dos alunos, de suas necessidades e não oferecer as atividades lúdicas só por oferecê-las, pois, se forem oferecidas sem o planejamento adequado, não haverá aprendizagem significativa, mas mera reprodução de movimentos, que já era oferecido no ensino tradicional.

As atividades lúdicas oferecidas devem ser diversificadas e deve permitir que os alunos criassem novos movimentos, sejam constantemente desafiadas, assim, elas serão capazes de construir novo saberes que as auxiliarão no cotidiano.

Destacando Souza e Scaglia (2004, p. 36):

As experiências motoras diversificadas, os desafios caracterizando-se em problemas possíveis aos quais as crianças são expostas, fazem com que elas ampliem em muito o seu acervo de possibilidades de respostas para os jogos; em consequência, a sua interação com o mundo, em todos os seus aspectos: motores, afetivos, cognitivos, sociais, éticos, morais, estéticos...

Como visto a ludicidade deve fazer parte do ato pedagógico da Educação Física, tendo em vista a formação cidadã do aluno e seu desenvolvimento integral, o que faz importante que o professor conheça as fases de desenvolvimento das crianças e utilize atividades lúdicas adequadas a cada fase.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CULTURA CORPORAL

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O

conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.

"É preciso considerar que não se trata, aqui, do sentido mais usual do termo cultura, empregado para definir certo saber, ilustração, refinamento de maneiras. No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existe homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. É como se pudesse dizer que o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou.

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe."

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões "militares", relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas, ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo resignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão e que constituem o que se pode chamar de cultura corporal.

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica.

A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno, possui uma tradição e um saber-fazer e tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio.

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar.

A Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Para isso é necessário mudar

a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal.

É fundamental também que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais, pois, embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola.

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os alunos portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de Educação Física.

Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social).

Sobre o jogo da amarelinha, o voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los.

É tarefa da Educação Física escolar, portanto é garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

APRENDIZAGEM E CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Educação Física busca a aprendizagem do corpo, dos movimentos, limites e desafios. Sua importância se deve ao desenvolvimento do corpo físico, em que o aluno descobrirá seus limites e diferentes modos de executar seus movimentos físicos, desenvolver a sua criatividade, sua produção cultural, dando oportunidades do aluno criar e recriar as atividades corporais produzidas pelos seres humanos ao longo da sua história cultural, deixando que eles tenham total liberdade de expressão de seus sentimentos.

Para tanto se entende que a aprendizagem da educação física, deve sempre levar em consideração a relevância social, características dos alunos e do próprio ambiente, com o objetivo de que o aluno tenha a prática de atividades corporais, desenvolvendo a sociabilização respeitando características próprias e dos outros indivíduos, adotando atitudes de respeito, dignidade e solidariedade, conhecendo, valorizando, respeitando e desfrutando da cultura corporal, adotando hábitos saudáveis de higiene, educação alimentar, para assim solucionar problemas de ordem corporal, conhecendo a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

Portanto segundo os PCN os conteúdos

devem ser desenvolvidos partindo de três blocos entre si: o primeiro "conhecimento sobre o corpo" que diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais para as práticas corporais expressas nos outros dois blocos.

Aqui o importante é a percepção do próprio corpo, sentindo e compreendendo ossos e músculos presentes nos movimentos e posições. O aluno terá que perceber seu próprio corpo, por meio de sensações e compreender alterações antes e depois das atividades. Essa percepção também é necessária para se estudar a postura dos alunos.

O segundo bloco fala sobre práticas que fica difícil de separá-las, pois possuem diferenças e semelhanças quando são exercidas. São os chamados "esportes, jogos, lutas e ginásticas".

O esporte é uma prática com caráter competitivo e oficial. Os jogos são adaptados em função de espaço e material disponível e geralmente possuem caráter cooperativo e recreativo. As lutas geram combinação de ataque e defesa caracterizando-se por uma regulamentação a fim de punir atitudes de violência e desigualdade. As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que estão diretamente ligadas ao "conhecimento sobre o corpo".

Dentro deste segundo bloco encontramos em cada uma das modalidades várias opções que podem ser trabalhadas de acordo com a região apor meio de a escola se localiza. São eles: jogos pré-desportivos; jogos populares; brincadeiras; atletismo; esportes coletivos; esportes com bastões e raquetes; esportes sobre rodas; lutas e ginásticas.

O terceiro bloco diz respeito as "atividades rítmicas expressivas", que inclui manifestações da cultura corporal e que tem como características a expressão e a comunicação que são as danças e brincadeiras cantadas.

Os conteúdos deste bloco são amplos, diversificados e podem variar muito de acordo com o local em que a escola estiver inserida. Pesquisas sobre danças e brincadeiras cantadas de outras regiões podem tornar um trabalho bastante atrativo, aumentando o conhecimento do aluno.

Por meio das danças e brincadeiras podem-se reconhecer os movimentos como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, intensidade, duração, direção, ser capaz de construir coreografias e valorizar a apreciar essas manifestações expressivas. Dentro deste contexto podem ser vistas: as danças brasileiras, danças urbanas, eruditas, lengalengas, brincadeiras de roda e cirandas.

De acordo com os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados, os critérios de avaliação deverão abranger vários aspectos como: de aptidão, de motivação, de possibilidades pessoais e de limites para que o aluno possa compreender sua função e trace metas para melhorar seu desempenho.

O processo de ensino e aprendizagem na educação física não se restringe aos simples exercícios de certas habilidades e destreza, mas de acordo com a proposta, é de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente

significativas e adequadas.

Por meio dos parâmetros curriculares nacionais pretende-se desenvolver a prática corporal e cultural de cada aluno, por meio de exercícios técnicos e atividades lúdicas, desenvolvendo sua percepção da realidade, fazendo com que o aluno possua um físico saudável e uma mente aberta, propondo que o aluno saia da escola com um conhecimento vasto dos esportes e com uma saúde excelente, para ter sempre uma chance de competir e de ter prazer em exercer atividades físicas.

REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA E A PRÁTICA DOCENTE

Julgo que ainda não se refletiu suficientemente sobre o trabalho docente que se realiza na escola. Os sujeitos que nela atuam tendem mais a ações isoladas que a um esforço de reflexão conjunto que propicie melhoras individuais e coletivas. Penso também ser indispensável a reflexão sobre o papel do professor formador de professores, o que me afeta particularmente por ser professor de Educação Física infantil em cursos que preparam docentes para os diferentes graus de ensino.

Defendo a necessidade de se buscar formar um profissional capaz de refletir na e sobre a prática desenvolvida na escola.

Em síntese, sustento a importância da reflexão na ação. Gómez, (citado por Nóvoa, p.95, 1997), afirma:

A sociedade ocidental tem-se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização: nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas. Não obstante, nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido.

O autor considera ainda que:

São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planificador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc.(Ibid: 96)

Relacionadas a essas imagens encontram-se nos estudos e nas teorias que determinaram e que têm determinado o pensamento pedagógico, concepções de escola, de ensino, conhecimento e de aprendizagem, bem como concepções das relações existentes entre teoria e prática, ou seja, entre investigação e ação.

Para refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola das séries iniciais do ensino fundamental, entendo ser necessário compreender como se estruturam as escolas de educação infantil e suas práticas.

Apoiando-me nas conclusões de Silva, 1999, p.59 e 60, afirma que:

A escola infantil tem pautado suas ações na intenção, quase que exclusiva, de preparar criança para o ensino fundamental.

Nesse sentido, utiliza como estratégia dominante a repetição de exercícios de prontidão, nos quais se emprega a brincadeira ora como recurso didático, ora como

instrumento de sedução e controle. Entendo que essa estratégia não se compatibiliza com as características da atividade lúdica da criança, que requer liberdade para explorar sua criatividade.

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que o brincar como prática social infantil não tem sido compatível com a função que a escola vem cumprindo. Nela, deixam de serem valorizadas as iniciativas tímidas das crianças, que refletem características de aleatoriedade e indeterminação, com as quais a escola não sabe trabalhar e nem lidar. A consequência é que o professor acaba mais controlando os passos e as respostas das crianças diante das tarefas (atividades) propostas do que as incentivando a produzirem algo interessante e de fato educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o estudo bibliográfico realizado, conclui-se que o professor a educação física ele deve em primeiro lugar ter bem claro qual é a concepção de educação física que ele irá desenvolver na escola e qual realmente é a função da escola. Baseando-se nisso o estudo mostra que a educação física dentro da perspectiva da cultura corporal se tornará eficaz a partir do momento que o papel do professor esteja centrado em ajustar às atividades dentro das necessidades dos alunos e assim manipular o ambiente que facilite aprendizagens.

Portanto, nossos alunos devem se tornar sujeitos do processo, construindo, refletindo e aprendendo o conhecimento pautado por uma perspectiva em que seja possível imaginar outra forma de aula.

Por isso a pratica do professor e os conteúdos desenvolvidos na educação básica de 1ª à 4ª série deve ser direcionado a uma aprendizagem de habilidades para resolver problemas, selecionar informações pertinentes em situações novas e/ou inesperadas, trabalhar em equipe, mostrar-se solidário com os companheiros, levando o aluno à respeitar e valorizar o trabalho dos demais. Neste sentido os ensinos dos conteúdos da Educação Física serão entendidos como meios que o professor utiliza para desenvolver competências e habilidades necessárias à vida em sociedade.



LEILA DAS GRAÇAS RIBEIRO IMAMURA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2011); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Maria Isabel Pacheco de Almeida Ribeiro.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia. As dificuldades de aprendizagem o que são como tratá-las? Porto Alegre, Artmed, 2000.

CAMPOS, Maria Celia Rabello Malta. Psicopedagogia um portal para inserção social. São Paulo, Editora Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHAUÍ. M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2006.

DANTAS, Heloysa. A Infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon. Manole Ltda, 1990.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 7ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.

HAETINGER, M. G. O professor do futuro, no futuro, rumo ao futuro. Revista ABC Educatio, S.P, ano 6 n°50; 38,outubro,2005.

KANT, Emmanuel. Antologia do pensamento universal: crítica da razão pura. Amazonas Ltda, 1978.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

MEIRIEU, P. Aprender sim, mas como? 7ª ed. Porto Alegre, Artmed,1998.

MOYLES, J. R. O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARTI, H. L. C. O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RESUMO: Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o tema voltado à Literatura e a Leitura na Escola. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância da Literatura e da Leitura na Escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as diversas formas de prática na escola. Despertar no aluno o hábito da leitura é um dos objetivos almejados pelos educadores e um termo muito citado na atualidade quando nos referimos a aprendizagem da leitura e a sua importância para a formação do indivíduo. Nos dias atuais a escola deve promover práticas diferenciadas e o acesso a diferentes materiais para que o aluno inserido na era tecnológica, possa ter contato com outros portadores textuais no seu dia a dia na escola, não apenas com a função de cumprir o proposto nos programas escolares mas também pelo prazer da leitura em si. A escola se torna um espaço para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança, e o professor é quem irá propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos a partir da literatura, mediando o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. É preciso que o contato dos alunos com os livros seja livre e dirigido para que o aluno tenha as duas possibilidades de aprendizado.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Aprendizagem; Ensino Fundamental; Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O objetivo da educação, pautada no ensino e na aprendizagem efetivas, procura desenvolver habilidades na aquisição da escrita e da leitura e a literatura infantil é muito importante neste processo. O contato com histórias e livros na educação infantil proporciona a criança se apropriar do universo letrado e do imaginário.

Despertar no aluno o hábito da leitura é um dos objetivos almejados pelos educadores e um termo muito citado na atualidade quando nos referimos a aprendizagem da leitura e a sua importância para a formação do indivíduo. Nos dias atuais a escola deve promover práticas diferenciadas e o acesso a diferentes materiais para que o aluno inserido na era tecnológica, possa ter contato com outros portadores textuais no seu dia a dia na escola, não apenas com a função de cumprir o proposto nos programas escolares, mas também pelo prazer da leitura em si.

Incentivar o aluno ao hábito da leitura é um dos objetivos almejados pelos educadores e nos dias atuais a escola deve promover práticas diferenciadas e o acesso a diferentes materiais para que o aluno inserido na era tecnológica, possa ter contato com diferentes materiais, textos, livros, revistas, etc., não apenas com a função de cumprir os conteúdos curriculares mas também pelo despertar do prazer da leitura em si.

A escola se torna um espaço para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança, e o professor é quem irá propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos a partir da literatura, mediando o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. É preciso que o contato dos alunos com os livros seja livre e dirigido para que o aluno tenha as duas possibilidades de aprendizado.

Um dos propósitos do ensino da leitura é a compreensão e um dos propósitos da alfabetização e do letramento é auxiliar as crianças a compreender o que leem e o que escrevem. Não podemos confundir os propósitos do ato de aprender a ler com o processo de compreensão da leitura, nem sempre o aluno compreende aquilo que lê ou encontra significado naquilo que lhe está sendo ensinado.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA ESCOLA E SUAS PRÁTICAS

Analisando as possibilidades de trabalho com a leitura em sala de aula, temos que os professores, nem sempre, vão despertar o interesse pela leitura em todos os alunos, passamos então na definição do habito da leitura, que deve ser incentivado e com práticas diferenciadas apoiadas em diversos materiais, vai tornando o trabalho com a leitura mais prazeroso e o professor passa a ser um exemplo de leitor para o aluno.

Assim, a Literatura contribui para que os alunos possam expandir seus conhecimentos e modificar suas relações com o meio, para tanto, é imprescindível que o professor esteja consciente do seu papel no processo de desenvolvimento cognitivo, compreendendo

a importância da seleção, organização e planejamento de atividades que tenham como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Com base nas ideias de Zilberman, Lajolo (1998), que tratam do contexto histórico sob o qual a leitura foi inserida no Brasil, podemos afirmar que a leitura era privilégio de poucos e estava relacionada a momentos de lazer. Conforme as autoras, os protestantes, ao lerem a bíblia e difundirem a formação moral também contribuíram para difundir a importância da leitura.

De todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa. Inúmeros são os programas e as ações destinadas a erradicar o analfabetismo, com este verbo mesmo, pois não saber ler é uma praga e o analfabeto uma espécie que ninguém lamenta a extinção. De um adulto, aceita-se o fato de não saber realizar com os números as quatro operações, afinal na hora do aperto há sempre uma calculadora à mão, mas não a falta da leitura. (COSSON, 2007, p. 101).

Com base em Grispino (2002) "o modelo de ensino de português deve ir além dos livros didáticos; o aluno deve ter contato com textos diferenciados, desde os literários aos mais comuns, contato com jornais, revistas e até mesmo com manuais de instrução", partindo desta afirmação da autora, o ambiente letrado e o acesso aos diferentes materiais escritos utilizados na sociedade se tornam ferramentas importantes no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos voltados às práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Linhares; Lopes (2007, p. 3) para que o ensino da leitura nas escolas se desvincule do quadro insatisfatório, "a leitura realizada em sala de aula deve ser o resultado de uma interação entre leitor, texto e autor", desvinculando o ensino da leitura a um insucesso na escola, a linguagem em suas diferentes formas contribui para que o processo de leitura tenha êxito.

A alfabetização pode ser vista como um processo que requer algumas habilidades motoras, psicomotoras e de pensamento, e não apenas um processo mecânico de decodificação e memorização de palavras e símbolos. Segundo as Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade MEC (2007) a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, assim a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos.

Neste novo contexto, o ensino no primeiro ano do ensino fundamental não pode priorizar somente as aprendizagens de leitura e escrita, é extremamente importante a realização de um trabalho pedagógico que estude as diferentes áreas do conhecimento e todos os saberes necessários para a formação integral do aluno.

O que fazer com o texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante

da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens. A precariedade de tal situação costuma ser resumida nos clichês e preconceitos que afloram quando vêm à baila temas que relacionam jovem, leitura, professor, escola, literatura e similares. (LAJOLO, 2001, p. 11-12).

De acordo com o Art. 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos MEC (2011), os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento. Nesta perspectiva, os alunos devem ter acesso as diferentes linguagens e as diferentes formas de expressão, envolvendo as diferentes disciplinas do currículo escolar.

O interesse e o hábito pela leitura se iniciam desde muito cedo na própria família, no qual a criança observa o comportamento leitor dos pais e posteriormente passa ao contato como o mundo da leitura na escola e no meio em que vive. Esses "exemplos leitores" contribuem para despertar na criança o gosto pela leitura e o desejo de conhecer esta prática, que deve ser iniciada desde os primeiros anos de vida da criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil elencamos os seguintes objetivos para o ensino da leitura na Educação Infantil:

Segundo Souza (2004, p. 223): "o professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança". É papel da escola proporcionar o acesso ao mundo da leitura, contemplando àqueles que não têm acesso no ambiente familiar ou no meio em que está inserido, o acesso da criança ao ambiente letrado deve iniciar o mais breve possível.

A escola se torna um espaço para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança, e o professor é quem irá propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos a partir da literatura, mediando o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. É preciso que o contato dos alunos com os livros seja livre e dirigido para que o aluno tenha as duas possibilidades de aprendizado.

Na área do ensino da leitura e literatura, o trabalho da escolar consiste em utilizar pedagogicamente todas as formas de linguagem, de maneira que cada criança possa se apropriar das linguagens de maneira adequada e que este aprendizado tenha sentido e significado, para isso, o professor deve rever a sua prática se utilizando de didáticas diferenciadas em diferentes contextos e com a utilização de diferentes materiais.

Destacando as ideias de Abramovich (1997, p. 17) é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. O professor como modelo leitor e exemplo tem o papel de promover o encontro da criança com este mundo de fantasia que as histórias infantis podem proporcionar, quanto maior o contato da criança com o ambiente letrado e quando mais cedo isto ocorrer, maiores serão as probabilidades de se tornar um adulto leitor.

Quando falamos em uma nova proposta de ensino para a leitura e a escrita, temos a proposta construtivista e o letramento, que trazem como perspectivas que o falar, o ler e o escrever devem estar reunidos em um único processo, com o propósito funcional do uso da língua voltada para as práticas sociais, neste sentido alfabetização e letramento ocorrem juntos.

Segundo ZILBERMAN (1998) a literatura e a escola compartilham um aspecto em comum que é a natureza formativa, tanto a obra de ficção como a instituição de ensino, estão voltadas a formação do indivíduo, no entanto, as histórias infantis apresentam um mundo em que a criança pode fantasiar várias coisas, sendo possível, por meio das histórias, realizar atividades diversas, colocando a sua imaginação e criatividade em prática.

Para Zilberman, Lajolo (1996, p. 59) "ler não é decifrar [...] é a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significado [...] entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela". Neste sentido partimos ao princípio do hábito de ler e a da leitura consciente e crítica, que deve ser estimulada e desenvolvida na escola, com as crianças maiores que são capazes de emitir opiniões, fazer escolhas e refletir sobre o que lê.

Para que a escola cumpra com as finalidades elencadas na legislação é necessário que os conteúdos abordados tenham o intuito de ampliar os conhecimentos dos alunos de uma maneira crítica e coerente, sem a necessidade de conteúdos memorizados e sem sentido. O aluno deve formar-se em um leitor consciente, que tenha condições de apropriar-se de tais conhecimentos de maneira letrada, referindo-se ao exemplo de Letramento Literário que perpassa a ideia do uso da linguagem nas práticas sociais e cotidianas.

Um dos propósitos do ensino da leitura é a compreensão e um dos propósitos da alfabetização e do letramento é auxiliar as crianças a compreender o que leem e o que escrevem. Não podemos confundir os propósitos do ato de aprender a ler com o processo de compreensão da leitura, nem sempre o aluno compreende aquilo que lê ou encontra significado naquilo que lhe está sendo ensinado.

As leituras realizadas, pelos alunos, fora da sala de aula [...] apresentam um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares. As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros. Nas práticas de lei¬tura [...] destacam-se algumas estratégias e táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelos professores, uma vez que inclusive a biblioteca escolar constitui-se como espaço que propicia e controla leituras. (DALVI, 2013, p. 128)

A leitura deve acompanhar a criança durante todo o seu crescimento, desde muito pequena, ela deve ter acesso a portadores de textos dos mais variados gêneros, o acesso ao mundo letrado contribui para o processo de desenvolvimento intelectual da criança, na capacidade de concentração e em seu desenvolvimento cognitivo, nesta perspectiva, a literatura infantil se torna importante por proporcionar conhecimento de forma prazerosa e de maneira lúdica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 53) a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção e significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Segundo Soares (2001, p. 72) em sua dimensão social, o letramento não é um atributo unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais".

A escolarização adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social" levando em consideração que tipo de leitor que se pretende formar e quais atitudes e valores se esperam deste leitor; "inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 1999, p. 47)

Com base nas ideias de Grispino (2002), é preciso que a escola, tenha previsto em seu projeto e organização curricular e pedagógica, momentos em que a leitura e a literatura sejam promovidas e vistas como um fator que corrobora para a qualidade do ensino. Desta forma, a escola deve promover atividades com o intuito de intensificar tais práticas, pensando nos espaços, nos momentos de leitura, em seu acervo pedagógico e nos diferentes materiais que possam contribuir para o a prática da leitura no ambiente escolar.

O interesse e o hábito pela leitura se inicia desde muito cedo na própria família, quando a criança observa o comportamento leitor dos pais e posteriormente passa ao contato como o mundo da leitura na escola e no meio em que vive. Esses "exemplos leitores" contribuem para despertar na criança o gosto pela leitura e o desejo de conhecer esta prática, que deve ser iniciada desde os primeiros anos de vida da criança.

De acordo com Solé (1998, p. 34) "no ensino da leitura só se aprende a ler lendo, e que o leitor deve estar em contato com os mais diversos tipos de textos que se utiliza no dia a dia, mostrando para a criança o que precisa ser construído no aprendizado da leitura", neste sentido é fundamental que a criança tenha acesso a diferentes portadores e gêneros textuais, dentre eles, aqueles que despertem o interesse e a curiosidade das crianças, destacando a literatura infantil.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é necessário que a atividade de leitura tenha sentido para o aluno, com o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender e interpretar diferentes tipos textuais, na escola e também fora dela. Neste sentido, formar leitores requer condições

favoráveis para a prática de leitura e o uso adequado que se faz dos materiais e livros.

É fundamental, de acordo com Soares (2001) que na perspectiva do letramento, as habilidades de leitura devam ser aplicadas a diversos tipos de suportes e textos:

[...] literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas. (SOARES, 2001, p. 69).

A leitura na escola, exerce um papel fundamental para o desenvolvimento das competências leitora e escritora na criança além de um meio de inserção nas práticas sociais em uma sociedade letrada, formando cidadãos críticos e autônomos. O ambiente letrado e o acesso aos diferentes materiais escritos utilizados na sociedade se tornam ferramentas importantes no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos voltados às práticas sociais de leitura e escrita.

A escola tem um papel fundamental neste sentido, proporcionando o acesso a diferentes materiais e práticas que corroborem para um ensino de Leitura eficaz e prazeroso. O interesse e o hábito pela leitura inicia desde muito cedo na própria família, no qual a criança observa o comportamento leitor dos pais e posteriormente passa ao contato como o mundo da leitura na escola e no meio em que vive, tais práticas contribuem para despertar na criança o gosto pela leitura e o desejo de aprender, iniciando desde os primeiros anos de

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Leitura na escola, exerce um papel fundamental para o desenvolvimento das competências leitora e escritora na criança além de um meio de inserção nas práticas sociais em uma sociedade letrada, formando cidadãos críticos e autônomos.

O ambiente letrado e o acesso aos diferentes materiais escritos utilizados na sociedade se tornam ferramentas importantes no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos voltados às práticas sociais de leitura e escrita. A escola tem um papel fundamental neste sentido, proporcionando o acesso a diferentes materiais e práticas que corroborem para um ensino de Leitura eficaz e prazeroso.

Partindo dos elementos pesquisados é possível constatar que a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita e a literatura infantil é muito importante neste processo. O contato com histórias e livros na educação infantil proporciona a criança a apropriação do universo letrado e do imaginário. A literatura infantil é capaz de transformar o indivíduo em um ser pensante e crítico que compreende o mundo a sua volta e o contexto no qual está inserido.

Incentivar o aluno ao hábito da leitura é um dos objetivos almejados pelos educadores e nos dias atuais a escola deve promover práticas diferenciadas e o acesso a diferentes materiais para que o aluno inserido na era tecnológica, possa ter contato com diferentes materiais, textos, livros, revistas,

etc., não apenas com a função de cumprir os conteúdos curriculares mas também pelo despertar do prazer da leitura em si.

A literatura infantil contribui para o crescimento emocional e cognitivo da criança, as histórias infantis fascinam e encantam e na escola a leitura é uma atividade essencial para a formação de alunos competentes e leitores. Quando falamos em educação infantil, este tipo de leitura deve acontecer de forma prazerosa, levando a criança ao encantamento e a entrar no mundo da fantasia.

Segundo Cademartori (1987) nos anos setenta ocorre uma venda sem precedentes de livros para crianças, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil e a literatura infantil passa a ser objeto de análise por parte da crítica acadêmica e jornalística, no qual a preocupação era o mercado, ou seja, a venda do produto e não especificamente o gênero literário.

No dicionário o termo “leitura” é definido como o ato ou o hábito de ler; o que se lê; maneira de compreender um texto, uma mensagem ou um fato e o termo “ler” é definido como: percorrer com a vista, interpretando-o, decifrando-o, falando em voz alta ou não; examinar, estudar; interpretar, compreender.

No âmbito educacional a literatura infantil deve ser trabalhada fora do contexto de apenas ensinar conteúdos pré-determinados pelo currículo, mas trabalhar a literatura infantil como uma “arte” trazendo toda a sua importância no despertar da criatividade e imaginação das crianças.

A leitura e o ato de ler deve estar atrelado ao sentido e ao significado que se pretende com a leitura, seja ela voltada para as práticas sociais, comunicação, prazer e gosto pela leitura ou pela aprendizagem propriamente dita com base nos padrões escolares previamente estabelecidos. A leitura deve ter significado para o leitor e ter definido objetivamente qual é o seu propósito e a sua importância no contexto em qual está inserida esta situação de aprendizagem.



LELIANE APARECIDA DOS SANTOS E SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Salles (2011); Professora de Educação Infantil – no CEI Ceu Paz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na Educação Básica: propostas, concepções, práticas. Caderno de pesquisa em Educação. PPGE/UFES. Vitória: Espírito Santo. Vol. 19, nº 38, p. 123-140. Jul/Dez 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/

educacao/article/download/7896/5604> Acesso em 20 out 2018.

GRISPINO, Izabel Sadalla. O Hábito da Leitura. 2002.

LINHARES, Mara Coura. LOPES, Elisa Cristina. A Leitura no Ensino Médio: Concepções e Práticas. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. Vol 5. 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/edicoes-anteriores/quinta/> Acesso em 20 out 2018.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada. UNESP – Presidente Prudente. 2004. Disponível em: <www.unesp.br>. Acesso em 20 out 2018.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global. 1998.

ZILBERMAN & LAJOLO. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática 1996.



A DINÂMICA CULTURAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: SOCIALIZAÇÃO COMO ELEMENTO AGREGADOR

RESUMO: A educação de surdos tem sido historicamente caracterizada pela controvérsia entre as diferentes abordagens, em especial pela oposição entre aqueles que enfatizam o desenvolvimento da linguagem oral, descartando o uso da língua de sinais (LIBRAS) utilizada pela comunidade surda no país e aqueles que defendem uma abordagem em que é reconhecida como a primeira língua dos surdos, usando-a para ensinar conteúdo e desenvolver o conhecimento da língua majoritária como segunda língua. Neste trabalho, buscaremos fornecer informações que apoiam a adoção de um modelo bilíngue na educação de surdos e analisa como, a partir desta abordagem, estratégias podem ser implementadas em que a LIBRAS é usada para desenvolver a linguagem escrita.

Palavras-chave: Inclusão; Surdez; Educação; LIBRAS; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da relevância da comunicação por meio dos sinais das pessoas surdas e o direito dessas pessoas para serem educados nesta língua leva ao desenvolvimento de propostas bilíngue e culturais para crianças surdas e jovens ou educação bilíngue inclusiva. Aqui será defendido o uso de Língua de Sinais na educação dos surdos e o desenvolvimento paralelo da cultura relevante no qual o indivíduo está inserido, principalmente por meio de exposição a ele. Considerar estas propostas não só como um meio de comunicação que pode ter vantajoso na educação de surdos, mas como uma linguagem completa sobre a qual é possível estabelecer as bases para a aprendizagem de uma segunda língua. Isto implica a implementação de dispositivos pedagógicos focados na construção de uma ponte que liga o ensino de LIBRAS e a linguagem escrita, permitindo o desenvolvimento equilibrado de cada um deles.

A educação de surdos no Brasil foi atravessada por ideologias, formas e práticas sob a representação deficitária de surdos, ignorando as produções e representações que fazem de si mesmas, de suas comunidades e de sua educação. As atuais políticas educacionais tentam apresentar novas perspectivas e rotas nas quais a diversidade é aceita e respeitada, no entanto, as mesmas representações, práticas e modelos de exclusão são observados neles, fora da interferência e agência das comunidades surdas.

O ensino e uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no cenário educacional de surdos, são indispensáveis para o seu desenvolvimento, construção de sua identidade, sua autonomia, suas relações interpessoais e, além da comunicação com o mundo e reconhecimento das ações que dão sentido e significado as vivências. A aquisição da língua portuguesa faz parte do currículo das escolas regulares, e seu domínio estabelece uma relação entre linguagem e sociedade, necessárias ao processo de socialização que por sua vez, é constituída pela maioria dos ouvintes. É recorrente a preocupação específica com relação a educação de surdos, especialmente no que concerne a etapa de alfabetização, que perpassa toda a vida escolar regular, na qual a maioria dos alunos surdos concluem o ensino médio sem saber ler e produzir textos. O objetivo desta pesquisa é verificar como a dinâmica cultural se estende de modo geral para a explicação das maneiras pelas quais a atividade vivencial se desenvolveu na comunidade surda, bem como os métodos e técnicas no processo de alfabetização de surdos que hão de ser úteis na educação brasileira em diferentes realidades.

A CULTURA SURDA NA SOCIEDADE

A declarção de Salamanca, organizada na Espanha, em cooperação com a UNESCO, em 1994, aprovou um quadro de ação, inspirado no princípio da integração e reconhecimento

da necessidade de atuar com vista a alcançar a " Escola para todos", isto é, instituições que incluem todos, respeitam as diferenças e respondem às necessidades de cada um, esta situação levou a reformular as concepções e a atenção à diversidade.

A educação do público surdo desde então passou a girar em torno de uma consideração muito oportuna, como a de oferecer esses estudantes, a resposta educacional que atenda às suas necessidades específicas, e por outro lado, para fornecer essas pessoas em um quadro de um sistema de educação que envolva o ajuste de seus projetos educacionais institucionais, currículos e processos de aprendizagem nas salas de aula.

Os dois aspectos são válidos especialmente quando se toca na inclusão de alunos surdos em instituições de ensino que em sua quase totalidade são compostas por ouvintes. A capacidade dos atuais sistemas de ensino em encontrar soluções de acordo com as necessidades e características dos alunos surdos, deve focar no reconhecimento e respeito sobre alguns projetos educacionais destinados a inclusão para surdos, essas ações concebem a surdez uma visão educacional e sociocultural de compreensão e respeito pela diversidade.

“A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como ‘coitadinhos’, ‘que pena’, ou lida como se tivessem ‘uma doença contagiosa’ ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento”. (STROBEL, 2007. p, 38)

Educação para a inclusão de estudantes surdos propõe que todos os alunos tenham o direito de se desenvolver de acordo com seu potencial e desenvolver as habilidades que lhes permitam participar da sociedade de maneira efetiva, com autonomia e respeito. Para atingir este objetivo, o sistema escolar tem a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação em primeiro lugar, não a qualquer educação, mas a uma qualidade com igualdade de oportunidades. São precisamente esses três elementos que definem a educação inclusiva.

A construção social da identidade é acompanhada por processos complexos apoiados por redes sociais. Essas redes são elaboradas em espaços institucionais, imaginários e simbólicos e na linguagem como elemento fundamental no processo de subjetivação. Linguagem e discurso são como dispositivos específicos, constroem e reconstroem as diferenças e semelhanças que acompanham todos se identificam não como únicos, mas semelhantes aos outros.

No caso de indivíduos com categoria especial, no caso a surdez matrizes de identidade social estão de alguma forma prefiguradas em suas próprias formações discursivas, que atribuem um local específico para a diferença, investi-lo com poderes, provisões e expectativas específicas é fundamental para sua vida em sociedade. Geralmente, quando se trata do que é classicamente definido como "estigma", esta diferença se associa a conotações negativas que podem levar a alguns indivíduos a impor

atitudes de bem-estar e super protetor, bem como movimentos de negligência extremas por um desejo de ignorar 'o diferente'. Da mesma forma, tende a incluir na categoria prototípica qualquer pessoa que atenda a certos requisitos categóricos, negligenciando que não seja um grupo "natural" e homogêneo.

CULTURA IDENTIDADE E HETEROGENEIDADE

Em um primeiro nível, uma indefinição da heterogeneidade pode ser aproveitada na consideração da comunidade surda como um agrupamento unitário, "singular em sua homogeneidade". Essa representação leva em conta as diferenças que correspondem às diferentes experiências das pessoas, suas diferentes condições de vida e relacionamento com outros grupos sociais, bem como com as demais categorias de surdos pelo mundo.

“Os Surdos, filhos de pais ouvintes, esses são os mais desfavorecidos pela cultura. Os pais, ouvintes, na sua quase totalidade, não conhecem a cultura Surda e não aceitam o fato de os filhos poderem utilizar uma outra língua, que não seja a da sua tradição, semelhança e cultura, tornando-se reféns dos modelos e políticas de reabilitação e normalização.” (LONGMAN, 2007, p. 20)

Ainda é indiscriminada e relativa às concepções sobre a surdez, essa ação torna-se bem conhecida nos discursos científicos. Atualmente, é inconcebível em termos das representações sociais que compõem o imaginário da comunidade – instituições como família, escola, igreja, etc. – que o surdo ainda componha um grupo de pessoas marginalizadas no que diz respeito a comunicação, o problema repousa no cotidiano, pois há uma atitude globalizadora que se naturaliza e não abre caminho para uma diferenciação abrangente e reconhecedora.

Em um sentido mais amplo, a cultura refere-se ao modo como nós seres humanos construímos os significados que guiam nossas ações, o que atribuímos à nossa atuação frente aos quadros interpretativos das diferentes comunidades que partilham que transmitem às gerações futuras perspectivas fundamentais de vida e respeito. A questão cultural refere-se, então, a fenômenos sociais como: identidades pessoais e coletivas; a transformação do significado e valor do trabalho, a reestruturação dos processos educativos, etc. Fenômenos sociais todos eles possuem uma importância crucial para compreensão e para a formação da autoconsciência e das interações sociais. Trata parar de ver a cultura como algo estranho ao ser humano. Entender que o psicológico é constituído no cultural. Reconhecer que, se a cultura mudar, se muda o significado também, se mudar nossos modos de entender; nossas experiências psicológicas mudam também.

A importância atribuída à cultura implica que não se pode abordar o estudo do que possa ser psicológico sem abordar o contexto em que o psicológico ocorre. Por esse motivo, A perspectiva psicocultural presta atenção aos aspectos culturais e psicológicos.

Não se pode haver uma psicologia da surdez sem considerar a existência da cultura surda. Este termo designa o conjunto

de referências na História dos Surdos como uma comunidade linguística, o conjunto de significados simbólicos transmitido pelo uso de uma linguagem comum, as estratégias e códigos socialmente usados por pessoas surdas para viver em uma sociedade feita para e pelos ouvintes. É, portanto, uma cultura de adaptação à diferença e produtor de links sociais. O termo Cultura Surda, refere-se ao conjunto de valores, tradições e costumes da comunidade surda, e também às suas produções, entre elas a Linguagem de sinais ocupando um lugar fundamental na construção da identidade.

"Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo." (STROBEL, 2008, p. 22)

Trata-se da maneira pela qual os grupos humanos aprendem a organizar seu comportamento e pensamento, e é o resultado da interação entre os membros do grupo. O comportamento é, portanto, um dos principais elementos da cultura, e refere-se à maneira como os indivíduos se relacionam entre si. Outro elemento é o modo de representação de mundo, as ideias e comportamentos que moldam a cultura são transmitidos através de sistemas de símbolos, em que a linguagem é determinante. A cultura também tem um componente material, que são os objetos físicos produzidos pelas sociedades humanas.

"O objetivo do movimento surdo é rever as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral; em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo." (SKLIAR, 2011.p.70)

A identidade cultural seria medida pela adesão que cada indivíduo tem, em suas crenças e costumes na comunidade e normalmente percebe-se na participação em as associações e o grau em que se procura outros surdos. Mas não está limitado a apenas a esse aspecto. É a sensação de proximidade com os outros, eliminar barreiras e não precisar negociar as regras de interação. É a sensação de compartilhar a experiência do mundo. Essa é a identidade de ser surdo. É facilmente reconhecido não só pelos participantes, mas também por quem observa.

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO EM CRIANÇAS SURDAS

As características gerais do processo de socialização de crianças surdas seguem o tipo de interação inicial da linguagem em que participaram. Geralmente, a grande maioria das crianças surdas crescem em grupos familiares ouvintes que não tiveram as mesmas experiências. De alguma forma, pode-se pensar que a criança surda nasce cedo para ser incluída em um lugar que

não parece estar totalmente sintonizado com suas necessidades. Isto tem a ver com o aspecto linguístico acima referido, mas não só é apresentado sob este formato: geralmente, as diferenças consideradas características de crianças surdas nas famílias são acompanhadas por dificuldades de aceitação e elaborar e existência de uma lacuna. Isso supõe nos graus concretos diversos e conflitivos, bem como dificuldades dos pais para responder com sensibilidade às necessidades da criança. Muitas vezes diagnósticos tardios são responsáveis por isso; é possível negar ou não reconhecer que há uma diferença real mesmo que opere na cena de ligação produzindo efeitos de conspurcação quanto a aceitação no processo de socialização.

"A educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou através da fala, preocuparem-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples, comum, cotidiana." (SOARES, 2005, p. 115)

A separação descritiva entre filhos surdos de surdos e surdos filhos de ouvintes aprofunda a questão. As diferentes possibilidades de comunicação nesses dois tipos de famílias parecem conferir certa especificidade aos processos desenvolvidos e à construção de suas identidades sociais.

No contexto da socialização de pais ouvintes este aspecto pode levar a diferentes graus de 'sintonia' comunicativa, que pode ser descrita como parte do "simbolismo esotérico", entendida como uma linguagem de sinais particular a cada família, negociado entre pais e filhos para estabelecer a comunicação mais básica. No entanto, certamente, essa disposição sensível não alcança o desenvolvimento de uma língua de sinais. Assim, em geral, o nível de comunicação que pais ouvintes e crianças surdas desenvolvem, antes de entrar em casos específicos de ensino e dificilmente se deslocam de uma comunicação convencionada e válida para o contexto familiar, o que se pode perceber a princípio são gestos de natureza bastante limitados em suas possibilidades simbólicas. Essa situação mantém uma distância entre os pais e a criança, devido à impossibilidade de acesso a uma linguagem comum cotidiana e social. Não haveria grande dificuldade em estabelecer a harmonia entre as modalidades comunicativas para ambas as partes que o potencial máximo da expressão linguística. Em outras palavras, poderíamos dizer que esses pais são incapazes de tornar possível uma orientação comunicativa ou canalizar conhecimentos linguísticos da LIBRAS para crianças o que é típico da língua de sinais, a participação ativa na sociedade.

Os pais ouvintes em muitos casos não conhecem a língua de sinais, ou acabam por conhecê-la tardiamente, o que leva a considerar válidas as crenças populares sobre os efeitos negativos de sua aquisição – a LIBRAS – promovendo com isso um cenário de rejeição, esse aspecto dificulta sua integração intersubjetiva – a relação

entre sujeito e sujeito ou sujeito e objeto – onde o relacionamento entre indivíduos no ambiente social se localiza num campo comportamental ou na expressão da liberdade de ação, o que acarreta na negociação de um com o outro. Em alguns desses casos, podemos testemunhar a construção altamente problematizada de uma identidade em torno do diferencial, juntamente com o auxílio terapêutico nos contextos familiares. Isso opera dentro da estrutura da visão da diferença, onde o que se valora não é a "correção/eliminação", mas a necessidade de incluir a família nessa questão fundamental.

Por outro lado, o panorama de crianças surdas oferece outras características, as crianças que pertencem a este pequeno grupo, em geral, alcançam padrões linguísticos-comunicativos e culturais em suas próprias famílias, o que lhes permite desenvolver um quadro de identificação mais positivo em relação à sua qualidade diferencial. Pelo menos entende-se que o surdo está presente nestes pais de uma forma que não está nos pais ouvintes que não conhecem a experiência. Isso não significa que, em qualquer casa, elementos conflitantes e ambivalentes com relação ao significado de ser surdo não existam, a dicotomia ouvinte x surdo é seguida por uma polaridade desnecessária.

A relação entre família e comunidade deve ter como mediadora a instituição escolar, pois ela carrega as prerrogativas necessárias ao desenvolvimento e integração da criança surda no universo predominantemente ouvinte, fazendo com que esse caminho seja possível. A escola busca integrar os valores científicos e sociais de modo que possa se diminuir os abismos criados pela obscurecente cultura do silêncio que por muitos séculos pairou por sobre as possibilidades integrativas da comunidade surda nos contextos sociais. A interação das crianças surdas nessa sociedade ouvinte ainda caminha a passos lentos, mas já alcançou uma importante vitória, o reconhecimento de sua legitimidade perante a sociedade, basta agora que essa conquista seja ampliada e disseminada pelos próximos que virão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para surdez, que difere em sua especificidade constitutiva, convergem em termos de uma representação comum que liga proporcionando características de um déficit de identidade social. A existência de uma Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) através da qual as pessoas surdas podem desenvolver seu pleno usufruto como oradores potenciais seria capaz de trazer para o abrangente espaço discursivo o surdo, colocando-o na fronteira para a resolução de problemas do bilinguismo e comunidades minoritárias. Essa possibilidade de configurar a localização social não ocorre nas organizações culturais surdas da mesma maneira. Mas em ambos os casos, você pode refletir sobre o poder de investiduras sociais, como a criação de espaços ao ar livre que se transformam em espaços internos, o que torna as possibilidades de produção de subjetividades. Assim, levando em conta

suas especificidades, particulares.

Nesse novo contexto social, cultural, político e econômico, a educação, indubitavelmente, avançou e, especificamente, na educação especial. No entanto, uma mudança em nível paradigmático torna-se crucial, com relação a como o sistema educacional concebe a questão da deficiência e especificamente a deficiência auditiva. Especialmente quando vemos um contexto mais global do que em países como: Cuba e Argentina, a comunidade surda é estudada a partir de uma perspectiva sociocultural.

Não obstante, as contribuições de W. Stokoe, nesta concepção começa a apresentar mudanças paradigmáticas. Conceitos como comunidade linguística, cultura minoritária, processos socioculturais, interculturalidade, identidade, entre outros, são cada vez mais inevitáveis. Quando se trata de pessoas surdas é a própria comunidade surda que começa a se tornar visível. Vimos na literatura que existe consenso de que o processo de construção da identidade é um fenômeno dinâmico, ativo, flutuante e aberto, sujeito a transformações e mudanças permanentes, dependendo de interações sociais e as identificações com as mudanças nas representações sociais que ocorrem em nosso ambiente. As pessoas se relacionam com as coisas e consigo mesmas, de acordo com os significados que usam para isso e que surgem na interação social, significados que são modificados em virtude das interpretações que o sujeito faz sobre eles. Portanto, identidade é um processo intersubjetivo que ocorre em três níveis, o individual, o grupal e o cultural.

A integração desses grupos dentro de uma cultura ditatorial ouvinte requer muito cuidado e zelo, pois sendo tarefa da escola, também sofre influências dos mais diversos meios que compõem a cultura escolar. Proporcionar meios que façam com que as instituições de ensino estejam preparadas para comportar esse público é uma tarefa lenta, mas que já teve um passo importante em Salamanca. O reconhecimento da LIBRAS trouxe à comunidade surda a noção de pertencimento, nesse contexto o bilinguismo se mostra enquanto característica importante e constituinte da cultura brasileira. O tratamento especializado aos alunos surdos leva ao melhor aproveitamento de seu potencial, mas a capacitação de profissionais nesse quesito ainda é muito distante do ideal. A capacidade dos centros educativos para absorver todos os tipos de grupos, independentemente da sua situação pessoal, familiar, social ou econômica ainda é uma utopia, pois a exclusão ainda existe, em muitos casos não por deliberação, mas por falta de capacitação. O lugar para onde o sistema educacional parece rumar, apesar das muitas dificuldades que lhe são colocadas parece ser a de redução das diferenças.



LIGIA PAPERINI SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN (2000); Professora de Educação Básica na Rede Municipal de São Paulo – EMEI Prof Yukio Ozaki

REFERÊNCIAS

BRASIL Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acessado em: 22/02/2018

BRASIL Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

FERNANDES, E. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1ªEd. Parábola Editorial, São Paulo. 2009.

GOFFREDO, V. L. F. S. A Inclusão da pessoa surda no ensino superior. Fórum, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.

LEANDRO, Fúlvia Ventura. Socialização, inclusão e exclusão social e educacional dos surdos: um olhar sobre a identidade dos sujeitos participantes dos projetos EAMES e SAB. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, Minas Geais, 2017.

LONGMAN, Liliane Vieira. Memória de Surdos. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2007.

MELLO, Anahi Guedes de. O Modelo Social da Surdez: Dilemas E Desafios para a Educação Inclusiva. S.D.; Disponível em: http://www.unapeda.asso.fr/IMG/pdf/ARIC2009.artigo.0499.portuguese.pdf

SACKS, Oliver W. Vendo Vozes: Uma Viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo:

Companhia das letras, 2010.

STROBEL, Karin L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. Educação temática digital. v. 7, n. 2, 2006. p. 244-252.

_____. História dos Surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. In: Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC. 2008a.

SKILAR, Carlos (org). A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças. Editora Mediação. Porto Alegre, 2005.

THOMA, Adriana da Silva. Os surdos na Escola Regular: Inclusão ou Exclusão? In: Reflexão e Ação V.6, n.2 (jul/dez) Santa Cruz do Sul; Editora: UNISC, 2000.



A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO ENSINO

RESUMO: A educação de surdos tem sido historicamente caracterizada pela controvérsia entre as diferentes abordagens, em especial pela oposição entre aqueles que enfatizam o desenvolvimento da linguagem oral, descartando o uso da língua de sinais (LIBRAS) utilizada pela comunidade surda no país e aqueles que defendem uma abordagem em que é reconhecida como a primeira língua dos surdos, usando-a para ensinar conteúdo e desenvolver o conhecimento da língua majoritária como segunda língua. Neste trabalho, buscaremos fornecer informações que apoiam a adoção de um modelo bilíngue na educação de surdos e analisa como, a partir desta abordagem, estratégias podem ser implementadas em que a LIBRAS é usada para desenvolver a linguagem escrita.

Palavras-chave: Ensino da Arte; Teatro; Expressão; Reflexão do Ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa os caminhos traçados até chegar aos dias atuais onde se pede o uso na educação diante professores despreparados e de uma sociedade descrente da sua importância enquanto linguagem comunicativa como diz os parâmetros nacionais da educação 1997 "O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida".

Por isto, é que o Teatro como disciplina de educação artística, desempenha um papel importante na educação, uma vez que trabalha diferentes expressões: corporal, vocal, musical, escrita e plástica. Com esse Trabalho busco orientar sobre a necessidade de se modificar a visão da arte em nosso meio e abrindo leques para novas pesquisas.

O presente trabalho é composto do objetivo de oferecer um breve histórico sobre a implementação do teatro, desde a arte pré-histórica até o tempo de hoje.

Objetivando também destacar o importante papel do teatro na educação, segundo os Parâmetros curriculares nacionais.

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO ENSINO

O ensino da arte não é somente desenhos sem significados, e sim um raciocínio mais alto é representar a sua imaginação o seu real como o teatro, que foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.

O teatro surgiu a partir do desenvolvimento do homem, mediante suas necessidades. A arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão, que a considerava como base de toda a educação natural.

Por isto, é que o Teatro como disciplina de educação artística, desempenha um papel importante na educação, uma vez que trabalha diferentes expressões: corporal, vocal, musical, escrita e plástica. E, obviamente, ajuda os alunos a desenvolverem competências nos domínios cognitivos, emocional, afetivo, pessoal, social, artístico e cultural. Também os alunos envolvidos num processo de Teatro-educação desenvolvem a confiança em si e nos outros, a capacidade de trabalhar em equipa, de desenvolver a oratória, a concentração, a memória, a dicção, a leitura e compreensão de textos (dramáticos, poéticos, contos, etc.), a respiração, a projeção, o estar em público, o falar em público, a criatividade, a capacidade de abstração, a escrita dramática criativa, o sentido estético e a aprendizagem dos códigos teatrais.

O trabalho com o Teatro na educação requer profunda atenção no que se refere ao conhecimento cada educando traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa, assim criando o seu pensamento, sensibilidade, imaginação, percepção, intuição e a cognição, buscando a realização social, e, se socializando com o outro e transmitindo ideias, convivendo com opiniões e outras formas de expressões.

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada ser, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade, O homem primitivo era caçador e selvagem, por isso sentia necessidade de dominar a natureza. Por meio destas necessidades surgem invenções como o desenho e o teatro na sua forma mais primitiva. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico. Percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo.

A idealização, a engenhosidade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico, Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se fortalecer dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo, como nos relata Pilloto:

O teatro, a técnica de formação do educando, adquire não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. Segundo Cunha (1999, p. 10), "para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)", assim, o professor tem que fazer parte

do processo de descoberta do educando, desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança.

O Teatro é uma forma artística um ato exclusivo do educando, por meio dele o educando cria e recria individualmente e em socializações, formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas Em relação à contextualização, é importante lembrarmos que a arte, além de ser fruto de seu tempo produzido por atores, é uma área de conhecimento está em constante diálogo com o mundo e suas diversas áreas de conhecimento Se o aluno vem para uma escola sem vida, sem espaço, sem liberdade, de expressão, a desmotivação o levará ao fracasso ou ao abandono escolar.

Hoje em dia vemos um desinvestimento do Teatro na educação por culpa dos vários governos de diferentes partidos. E isso é preocupante quando se fala cada vez mais na importância de trabalharmos a criatividade junto dos nossos alunos.

A presença do teatro na educação, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente, bem como os caminhos por ela traçados até chegar aos dias atuais onde se pede o uso da arte na educação diante professores despreparados e de uma sociedade descrente da sua importância enquanto linguagem comunicativa. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídos de significados, pois "a escola mata a criatividade". Interpreto estas palavras, quando a escola não oferece às crianças e aos jovens a oportunidade de terem uma experiência enriquecedora no universo da educação artística.

Trabalhar o teatro na sala de aula, não é apenas fazer dos alunos espectadores, mas sim autores, pois o incentivamos a aprender a desenvolver suas habilidades de criação, invenção e improvisos, além de valorizar sua Oralidade e expressões corporais.

Os benefícios do ensino do teatro são a determinação e interação dos educando, pois desenvolvendo sua oralidade, trabalha seu afetivo, emocional, cidadania, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula.

O TEATRO NA SALA DE AULA SEGUNDO OS "PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE"

A arte surgiu em nossas escolas com o objetivo de auxiliar o educando na compreensão e dominação dos conhecimentos para se tronarem cidadãos absolutamente concordados e conscientes do

seu papel na sociedade sempre participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Como relata nos PCN´S Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997 "A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz de conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para a aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. 1997 P. 57.".

Os PCN´S Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997 vieram como uma contribuição para os professores nele encontrão o percurso da arte em nossas escolas, e pelo mesmo podemos encontrar o ponto onde o mesmo perdeu seu valor nas escolas de hoje o ponto inicial Foi que os professores enraizaram em suas mentes um papel cada vez mais irrelevante e passivo, a ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, esquecendo o objetivo fundamental que era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área.

Com isso seu maior resultado foi à perda do sentido, essencialmente para os alunos. Como professores devemos buscar o pleno, desenvolvimento a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole. Assim contemplando o referencial "Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. Deve ainda oferecer material básico, embora os alunos geralmente se empenhem em pesquisar e coletar materiais adequados para as suas encenações. O professor deve organizar as aulas numa continuidade, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica. 1997 p.58".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam reconhecer os diversos fundamentos sobre a relevância do conhecimento artístico. A aproximação dramática na educação favorece a importância do teatro infantil e considera-o como base da educação competente. O teatro na escola, de acordo com os PCNS, tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações

emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo.

O TEATRO NAS ESCOLAS HOJE.

Nossos alunos ao começar a frequentar a escola, possuem uma vasta capacidade para a arte teatral, pois vivem essa realidade no seu dia-a-dia nas brincadeiras de faz de conta, cabe ao professor despertar em seus alunos a busca por aprofundamento sempre oferecendo condições e conscientização para essa arte, compreendendo o educando em suas diversas possibilidades de contato com arte teatral, como relata nos PCN´S p. o professor precisa compreender e saber avaliar a arte teatral.

- Compreender e estar habilitado para se expressar na linguagem dramática;
- Compreender e estar habilitado para se expressar na linguagem dramática;
- Com este critério pretende-se avaliar se o aluno desenvolve capacidades de atenção, concentração, observação e se enfrenta as situações que emergem nos jogos dramatizados. Se o aluno articula devidamente o discurso falado e o escrito, a expressão do corpo (gesto e movimento), as expressões plástica, visual e sonora na elaboração da obra teatral. Se compreender e sabe obedecer às regras de jogo, se tem empenho para expressar-se com adequação e de forma pessoal ao contexto dramático estabelecido;
- Compreender o teatro como ação coletiva;
- Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe organizar-se em grupo, ampliando as capacidades de ver e ouvir na

na interação com seus colegas, colaborando com respeito e solidariedade, permitindo a execução de uma obra conjunta. Se tem empenho na construção grupal do espaço cênico em todos os seus aspectos (cenário, figurino, maquiagem, iluminação), assim como na ação dramática. Saber se expressar-se com adequação, tendo o teatro como um processo de comunicação entre os participantes e na relação com os observadores. Se apresenta um processo de evolução da aquisição e do domínio dramático;

- Compreender o teatro como ação coletiva;
- Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe organizar-se em grupo, ampliando as capacidades de ver e ouvir na interação com seus colegas, colaborando com respeito e solidariedade, permitindo a execução de uma obra conjunta. Se tem empenho na construção grupal do espaço cênico em todos os seus aspectos (cenário, figurino, maquiagem, iluminação), assim como na ação dramática. Se sabe expressar-se com adequação, tendo o teatro como um processo de comunicação entre os participantes e na relação com os observadores. Se apresenta um processo de evolução da aquisição e do domínio dramático.

Para Paulo Freire (1996) “Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Estas possibilidades defendidas pelo autor só podem ser conquistadas se todos estiverem envolvidos neste processo prático de ensino, buscando uma fórmula, não

uma mágica, mas uma consciente e concreta de envolver a sociedade no entendimento criativo e numa prática pedagógica suficiente para este tão almejado desenvolvimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2001, p. 53,54) apresentam como objetivos para o ensino das artes no ensino fundamental.

- Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelos artistas;
- Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. Todos estes objetivos devem ser de conhecimento dos professores e alunos, mas para que tudo isso faça sentido e que cada um desses objetivos seja relevância no ensino da dança e do teatro, é preciso que as escolas tenham um projeto pedagógico de desenvolvimento artístico-educacional, que através de práticas coerentes, transmita aprendizagem.

O ensino da arte passou por grandes mudanças e a arte corporal o teatro, foi um dos grandes ganhos, como por exemplo, a expressão, representação é uma forma de integração individual e coletiva, nele podemos construir a imagem do próprio corpo. O educando estimulado a tal pratica explora com mais espontaneidade o meio em que vive.

Por meio da liberação da criatividade promovida pelos jogos e dramatizações, o teatro colabora para a humanização do indivíduo, fazendo com que sua sensibilidade

se aflore, promovendo a reflexão sobre os sentimentos e ações vividas pelos alunos-atores na "pele" de um personagem, e, por fim, propiciando, de alguma forma, o "resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade" (KOUDELA, 2005, p.147).

O professor preparado que inclui em suas aulas movimentos e peças teatrais estimula o educando ao conhecimento significativo, onde amplia não somente os movimentos, mas sim sua área emocional e cognitiva.

Temos que formar professores que acreditem que formam artistas, que propõem atividades de expressões amplamente crendo que seus alunos são capazes de uma educação reflexiva e atuante no mundo em que vive. Como vemos nos PCN´S Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes 1997 "O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança por vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultada do poder agir e pensar sem coerção.".

Vemos o ideal para um excelente desenvolvimento do educando, mas o sistema escolar apresenta uma grande defasagem de profissionais adequados, muitas vezes colocam pedagogos para ministrarem as aulas de artes como relata o documento do MEC "[...] não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas" (MEC/SEF, 1997, p. 24). Enquanto persistirem neste erro, só estaremos prejudicando nossos educando e o crescimento da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos apresentados sobre o percurso do teatro nas nossas escolas e seu desenvolvimento, e a contribuição que formadores capacitados podem dar aos alunos e ajudando-os a desenvolver suas próprias potencialidades, seja na parte artística ou pedagógica o levando a compreender a importância da atividade teatral e ampliar sua capacidade de estudo e reflexão sobre a produção de sentido no teatro.

Em virtude do que foi mencionado que a arte e o teatro se apresentam no cotidiano na forma de expressão da sua visão de mundo, sua representação da realidade surge quando se verbaliza, interagem individualmente e coletivamente; neste momento, utilizando a linguagem da arte para expressar-se. Esses trabalhos de expressão não são apenas impressões que o educando deixa sobre o suporte, mas explicitam o seu desenvolvimento intelectual, emocional e perceptivo. Desta maneira, a presença do teatro na educação apresenta um descompasso entre a produção teórica existente e a prática pedagógica adotada por grande parte dos educadores, para os quais

as atividades desenvolvidas nas aulas de arte são tidas como um passatempo, como um enfeite para as datas comemorativas, sem significação para a criança. Considera-se fundamental que o professor que atua na educação, compreenda como se dá o processo de criação e suas fases de desenvolvimento criador, para que possa propiciar a oportunidade ao educando de crescer por meio de suas experiências artística.

Diante desta perspectiva, o Teatro na Educação apresenta-se como uma linguagem que tem estrutura e características próprias que possibilita o educando, no processo de criação, reformular suas ideias e construir novos conhecimentos em situações onde a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados.



LAIS FLAUSINO DOS SANTOS CASTRO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE-Universidade de Nove de Julho (2013); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Parelheiros

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental. Brasília MEC, 2001.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais artes: ensino Fundamental. Brasília MEC, 1998.

DOMINGUEZ, José Antonio. Teatro e educação: uma pesquisa. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.

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

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010Arte/monografias/artes_visuais_ed.pdf Acesso em: 10 de Outubro de 2018

LOMARDO, F. O que é teatro infantil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

REVERBEL, O. Um caminho do teatro na escola. Minas Gerais: Scipione, 1989.

REVERBEL, Olga. O texto no palco. Porto Alegre: Editora Kuarup, 1993. _____, Olga. Jogos teatrais na escola. São Paulo: Editora Scipione LTDA. 1996.

REVERBEL, O. Um caminho do teatro na escola. Minas Gerais: Scipione, 1989.



O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Discorrendo sobre as brincadeiras na prática pedagógica para o desenvolvimento infantil. Julga-se de grande importância e influência o trabalho lúdico na prática pedagógica para o desenvolvimento infantil, em virtude de as brincadeiras e os jogos sempre terem estado presentes na vida dos seres humanos, contribuindo para o seu desenvolvimento e socialização de maneira lúdica. Questiona-se a possibilidade de aprender brincando? Objetivaram-se compreender o lúdico e as brincadeiras como estratégias e práticas pedagógicas inseridas na aprendizagem e na construção da mesma. Diante desse fato, entender os significados e controvérsias sobre os termos: lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira. Partindo da hipótese de que as brincadeiras servem de ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem da educação infantil, por meio da revisão bibliográfica como metodologia conclui-se que o ato de brincar contribui no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lúdico; Brincadeiras; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O artigo visa possibilitar aos leitores uma noção sobre as contribuições do lúdico no processo de ensino aprendizagem respondendo à pergunta "se é possível aprender brincando?", de forma que as crianças também sejam beneficiadas quanto à aprendizagem de jogos de construção e regras.

Como problema pretende-se saber se é possível aprender brincando?

Objetivou-se apresentar a importância do lúdico e das brincadeiras na educação como estimulador no desenvolvimento cognitivo, motor e criativo da criança. Pretende-se compreender os jogos e brincadeiras como estratégias e práticas pedagógicas inseridas na aprendizagem e na construção da mesma. Diante desse fato, entender os significados e controvérsias sobre os termos: lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira.

Procurou-se contextualizar a aprendizagem e as razões do emprego de brincadeiras e jogos como estratégias pedagógicas, descrevendo as práticas pedagógicas vinculadas ao lúdico que implicam na aprendizagem da criança, além de mostrar que o brinquedo como objeto simbólico em que a criança utiliza para suas fantasias e representações aumentam suas habilidades linguísticas.

Por meio da ludicidade a criança pode experimentar novas situações que a ajudam a compreender e assimilar mais facilmente o mundo aprendendo a respeitar regras e normas.

O ato de brincar na educação infantil destaca a importância e influência do lúdico na prática pedagógica para o desenvolvimento infantil. Isso ocorre por que às brincadeiras e os jogos sempre estiveram presentes na vida dos seres humanos, contribuindo para o seu desenvolvimento e socialização de maneira lúdica.

O estudo parte da hipótese de que lúdico serve de ferramenta pedagógica para o processo de aprendizagem das crianças na educação básica.

A metodologia utilizada foi à revisão bibliográfica em livros, artigos, periódicos científicos e reportagens em revistas de circulação regular, relacionados ao campo da educação e da área temática de educação infantil e desenvolvimento, definidos na proposta do estudo.

O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil o analfabetismo ainda é um dos maiores obstáculos ao exercício da cidadania e uma das várias formas de exclusão social das camadas mais desprovidas da população.

Ferreiro (2011) deslocou as reflexões sobre alfabetização do "como se ensina" para "o que se aprende". O processo de alfabetização da criança que aprende para a autora nada tem de mecânico. A criança constrói suas reflexões sobre alfabetização, pensa, raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como código de transcrição gráfica das unidades

sonoras. A criança não chega vazia a escola, ignorando totalmente a língua escrita, diz que as crianças não aprendem porque não vêem ou escutam ou por não ter lápis e vêem ou escutam por ter lápis e papel à disposição, e sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece (FERREIRO, 2011, p. 10).

Julga-se imprescindível haver uma conscientização sobre a importância da alfabetização para esse novo milênio, pois num mundo em rápida e crescente evolução como o qual em que vivemos é necessário que o adulto que não conseguiu ser alfabetizado na época adequada, incorpore que nunca é tarde para começar e como ele faz parte do mundo, deve ser sujeito deste mundo e não simplesmente espectador.

Magda Soares (2009, p. 48) diz que ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa. Uma pessoa pode ser capaz de ler um romance um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal. Assim ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos, que compõem um longo e complexo continuum.

Por sua vez Solé (2008, p. 18), defende que poder ler, ou seja, compreender e interpretar textos escritos de diferentes tipos, intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certa garantia em uma sociedade letrada (apud SALES, 2016, p. 13).

Assim como outras coisas, ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetos, compartilhar tarefas compartilhar os significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar ao nível dos segundos, para ajudá-los a se aproximar dos objetos perseguidos (SOLE, 2008, p. 173),

Observa-se que o desenvolvimento da competência leitora não termina quando o aluno domina o sistema de escrever e ler; o processo é contínuo e conta com a participação do aprendiz nas práticas que se envolvem a língua escrita e que se traduz na competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros. Finalmente, o ato de leitura não pode ser concebido com uma adição de informações.

O ato de leitura deve ser concebido como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada com todos os aspectos inferências que isso supõe e cujo objetivo final é a obtenção de significado expresso linguisticamente.

Do ponto de vista funcional, a escrita escolar que usamos baseia-se num alfabeto de 26 letras, em alguns diacríticos, como os acentos e o til, e em marcas, como os sinais de pontuação. Cada letra representa um valor abstrato, que pode ter inúmeras formas gráficas. Esse valor é dado pela expectativa de ocorrência em palavras, de acordo com as normas ortográficas. Por exemplo, “E” representa o mesmo valor de “e”, e, embora graficamente esses dois caracteres sejam muito diferentes, é possível escrever a

mesma palavra, variando esses caracteres: “SELO” e “selo”. A escrita representa som da fala (CAGLIARI, 2009, p. 134).

Uma das atribuições do professor de educação infantil é colocar a disposição das crianças um ambiente estimulante, e dar-lhe liberdade para escolhas, sendo mediador em suas dificuldades.

A evolução da atividade lúdica está relacionada com todo o desenvolvimento da criança, que aprende com o mundo brincando de forma prazerosa e com alegria. Por meio do brincar a criança vivencia situações cotidianas, experimenta papéis e regras, incorporando as informações e transformando as situações reais da vida. “O brincar por sua vez contribui para a criança relacionar questões pessoais, com a realidade do ambiente e da sociedade ao seu redor“ (BRASIL, 1998, p. 27).

Na Idade Média, o desenvolvimento de atividades lúdicas como jogos e exercícios físicos não eram valorizados com seriedade, pois a educação visava à disciplina para a elevação da alma. Já no período do Renascimento, com novos estudos, o brincar e os jogos são incorporados na vida dos jovens, como uma tendência natural do ser humano e que possibilita o desenvolvimento corporal. A brincadeira é vista como uma conduta livre que propicia o desenvolvimento da inteligência divulga princípios morais e auxilia no estudo de conteúdos escolares, sobretudo, de história e de geografia.

A partir do séc. XVII os jogos e a educação vão se identificando e a noção de infância começa a surgir baseada em uma concepção idealista e de proteção da criança, quando a sociedade e as famílias perceberam que os pequeninos tinham um jeito particular de pensar, ver e sentir. Tal evolução foi comandada pela preocupação com a moral, a saúde e o bem comum, tendo como alvo principal a infância, cujo investimento educacional aparecia como uma panacéia de todos os males sociais. (WAJSKOP, 2009, p. 20).

A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes no pensamento coletivo (ALMEIDA, 2006, p. 11).

Os estudos de Wajskop (2009) apresentam a evolução histórica do brincar e da concepção de infância por meio de teóricos que contribuíram fundamentalmente com a educação: Comenius, Jean-Jacques Rousseau e Pestalozzi. Esses três teóricos trouxeram contribuições importantes para a área educativa, com eles se inicia o pensamento de que as crianças são portadoras de uma natureza própria e o brincar da criança passa a fazer parte do seu comportamento natural e espontâneo; possuindo interesses e desenvolvimentos diferentes dos adultos, necessitando de métodos próprios para a sua educação, a utilização de brinquedos e de divertimentos.

O aprendizado da brincadeira pela criança, propicia a liberação de energias, a expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade do desempenho (GARCIA e MARQUES 1990 apud CÓRIA-SABINI, 2009, p. 27).

As atividades lúdicas também podem ser utilizadas no período em que a criança está em fase de adaptação e socialização ao meio escolar, em especial as que valorizam a motricidade infantil. A brincadeira em nosso entender é a melhor forma de a criança se relacionar, sendo um instrumento de convivência para com outras crianças.

Na brincadeira infantil, a criança revive suas alegrias seus medos, seus conflitos, resolvendo-os á sua maneira e transformando sua realidade naquilo que quer, internalizando regras de conduta, desenvolvendo valores que orientarão seu comportamento. Na brincadeira livre, ou seja, naquela que não impõe regras, a criança dá asas á sua imaginação, aprendendo a lidar com o mundo e a formar sua personalidade (REIS, 2004. p. 07).

Brincando a criança aprende sobre o mundo que a cerca, integrando-se a ele. Na brincadeira, a criança aprende a conviver com diferentes sentimentos de sua realidade interior, aprende aos poucos conhecer e aceitar a existência dos outros.

Resgatando-se essas brincadeiras e cantigas que fazem parte desta cultura, promovemos o desenvolvimento das crianças, a socialização e o uso de várias linguagens na aprendizagem.

Sucinta Pagani (2003, p. 12) que "toda criança brinca porque gosta". Para as que ainda não falam, brincar é uma forma de expressar o que estão sentindo, suas experiências e vivencias anteriores. Brincar para a criança é tão vital como comer e dormir (apud CÓRIA-SABINI e LUCENA 2009, p. 27).

[...] o jogo é, portanto, formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a essa seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu [...] Os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais. (PIAGET, 1975 apud CÓRIA-SABINI e LUCENA, 2009, p. 41).

O jogo também favorece atributos de identidade e de autonomia, prepara a criança para desenvolver habilidades, enfrentar desafios, supõe o preparo para enfrentar novas situações.

O jogo com seu caráter individual faz com que o elemento vá ao encontro de si mesmo, reconhecendo-se em suas ações. "Os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual" (PIAGET, 2010, p. 160).

Para Chateau (2007, p. 128), "quem diz jogo, diz ao mesmo tempo esforço e liberdade, e uma educação pelo jogo deve ser fonte de dificuldade física da mesma maneira que alegria moral".

Completa-se que o jogo se inicia por volta do segundo ano, se desenvolve e começa a perder sua importância por volta dos sete anos de idade, surgindo aos poucos à imitação exata do real.

Por meio de atividades de regras, as crianças vão ganhando autoconfiança e são incentivadas a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, e

a cuidar dos materiais utilizados.

Dominar as regras do jogo significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido. Propósito esse que aparecem nos jogos de regras e objetivos próprios entende-se que, para o autor, estes são muito importantes na modelagem da personalidade da criança, daí começa sua autoavaliação (VYGOTSKY, 2010, p. 139).

Quanto ao uso dos jogos tradicionais na educação infantil, destaca Chateau (2007) que os jogos tradicionais deixam de ter sua característica básica, a de veicular livremente a cultura infantil, ao priorizar aspectos educativos quando utilizados pela escola.

O jogo no contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre, que engloba uma significação de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando, questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 2008 apud RAU, 2011, p. 37).

Santos (1997), sucinta que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, não pode ser vista apenas como diversão (apud RAU, 2011, p. 42).

Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para se tornar material pedagógico (KISHIMOTO, 2011, p. 7).

Ao inserir brincadeiras tradicionais no contexto pedagógico, com características distintas de ambiente livres como as ruas, os clubes e o espaço público em geral a escola infantil participa do movimento de divulgação de brincadeiras tradicionais, mas sua intenção primeira é de auxiliar o desenvolvimento infantil por meio de jogos.

O jogo tem um papel importante no desenvolvimento infantil e foram muitos os filósofos, psicólogos e educadores que deram destaques aos jogos na educação. Porém, segundo a autora, foi com o pai do jardim da infância que o jogo passa a fazer parte da educação infantil, com Froebel, a criança começa a brincar na escola manipulando brinquedos para aprender conceitos e adquirir habilidades (KISHIMOTO, 2011, p. 23),

Segundo Kishimoto (2011, p. 25), a brincadeira de fantasiar representa os sonhos infantis, é o simbólico que muito tem a influenciar em sua vida adulta, pois dá ênfase ao desenvolvimento cognitivo e afetivo social da criança (apud SALES, 2018, p. 12).

De acordo com Cória-Sabini e Lucena (2009) para que todas as necessidades das crianças sejam supridas por intermédio do incremento das atividades lúdicas no contexto da educação infantil é necessário que o professor proponha às crianças perguntas que agucem a sua curiosidade.

O papel do professor como mediador nos jogos de construção é importante por promover desafios, discussões e auxiliar as crianças em suas construções. Surge assim à proposta de educação sensorial, fundamentada na utilização de jogos e materiais didáticos para a educação natural da criança e se diferenciava dos métodos

tradicionais desenvolvidos até então, que não respeitavam as necessidades e o desenvolvimento das mesmas.

Conforme Piaget (2010), por meio da prática pedagógica do jogo o professor pode conhecer as expressões da personalidade do educando, porque, nessa atividade lúdica, a criança se liberta de situações difíceis; as situações e os objetos representados e as ações não são o que aparentam ser (RAU, 2011, p. 59).

Os métodos lúdicos na educação se fortalecem com Froebel, pois o grande educador faz do jogo, um instrumento para promover a educação das crianças pequenas, pois por meio dele, a educação conduziria a criança à atividade, à autoexpressão e a socialização. Por isso, Froebel criou os jogos de construção e elaborou um currículo centrado em jogos para o jardim da infância (ALMEIDA, 2006, p. 23).

Portanto, as crianças são inseridas nas brincadeiras, nos materiais pedagógicos e nos treinos de habilidades com finalidades específicas, de forma cumulativa e progressiva do conhecimento e também, a concepção da linguagem é compreendida como uma forma de comunicação.

No cotidiano algumas pessoas utilizam as palavras jogo, brinquedo e brincadeira com o mesmo sentido, já outras, no entanto, conseguem diferenciá-las, dando interpretações entre esses termos. Este fato pode ocorrer devido a uma mesma palavra ter diferentes significados para cada cultura, considerando o regionalismo, as variedades cronológicas, históricas e temporais (SANTA ROZA, 1999, p. 23).

No senso comum, utilizamos o brinquedo para designar objetos como bola, pião, pipa, bonecas, carrinhos e etc.; quando falamos sobre brincadeiras, temos a ideia de ação e movimento, envolvendo as tradicionais cirandas, amarelinhas, pega-pega, casinha e outros, já o jogo, traz a lembrança das atividades de competição, com procedimentos e regras, como os jogos de futebol, basquete, dama e xadrez.

Pesquisando o que é jogo, brinquedo e brincadeira no dicionário Aurélio (2000) encontrou-se esses termos definidos como sendo o Jogo: brincadeira, divertimento, passatempo em que se arrisca dinheiro/ aposta; Brinquedo: objeto feito para divertimento de crianças; Brincadeira: ação de brincar.

Em relação às palavras pesquisadas, Friedmann (2008, p. 12), apresenta na sua teoria significados equivalentes aos encontrados no dicionário. Aponta a brincadeira como ação ao comportamento espontâneo resultante de atividades não estruturadas. O jogo é uma brincadeira na qual encontramos a presença de certas regras. A palavra brinquedo nomeia o sentido de objeto da brincadeira e a atividade lúdica é ampla, abrangendo todos os conceitos anteriores (apud SALES, 2018, p. 8).

O jogo está no centro da constituição de uma identidade, e nesse sentido ele é um espaço de aprendizagem, apesar de sua aparência de desordem e mesmo de violência. Por não conservar um papel no seio da religião oficial, assume outro, essencial em festividades que podem ser consideradas ou como o lugar de formação de uma identidade

local, ou como a sobrevivência vivaz do velho paganismo, disfarçado para o lado da religião católica. [...] Se a festa não é jogo enquanto tal, como também a religião, ela integra um elemento lúdico (BROUGÈRE, 1998 apud BEMVENUTI, 2012, p. 29).

Desta forma, o jogo é uma atividade importante caracterizada pelo prazer e pela espontaneidade, que propicia aos jogadores um clima de entusiasmo e motivação, quem joga tem um interesse intrínseco pelos resultados das suas atividades, em consequência à concretização de seu objetivo, satisfazendo uma necessidade interna.

O jogo habita o espaço contemporâneo com brincadeiras tradicionais, competições esportivas, jogos on line, jogos de linguagem, jogos lógico-matemáticos, jogos de azar, entre tantos outros, sempre com a noção de não sério, de passatempo, ou melhor, uma ótima atividade para ocupar o tempo a fim de que o sujeito não faça outra coisa pior (BEMVENUTI, 2012, p. 30).

A possibilidade de brincar sem que se utilize um brinquedo material faz dos jogos orais como cantigas de roda e ninar atividades democráticas, que podem circular, nos mais variados espaços e nas mais distintas camadas sociais. Dessa maneira, as crianças vão sendo aproximadas do mundo das palavras (BEMVENUTI, 2012, p. 79).

Brincar é um componente crucial do desenvolvimento, pois, através do brincar a criança é capaz de tornar manejáveis e compreensíveis os aspectos esmagadores e desorientadores do mundo. Na verdade, o brincar é um parceiro insubstituível do desenvolvimento, seu principal motor (GARDNER, 2009, p. 56).

Esse é sem dúvida um elemento importante: a criança toma a decisão para si vai ou não brincar; isto lhe dá a chance de experimentar sua autonomia perante o mundo. Para quem trabalha com educação infantil, é claro que a brincadeira é uma fonte de prazer no cotidiano das crianças. Mas o brincar também tem outras importantes funções no desenvolvimento infantil.

Por meio de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo, o que ela gostaria que ele fosse suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras (BETTELHEIM, 1988, p. 142 apud ZACHARIAS, 2008, p. 4).

Pode-se dizer que o brincar é para a criança uma possibilidade de se ter um espaço no qual a ação ali praticada é de seu domínio, isto é, ela é sua própria guia, ela age em função de sua própria iniciativa. Esse é sem dúvida um elemento importante: a criança toma a decisão para si vai ou não brincar; isto lhe dá a chance de experimentar sua autonomia perante o mundo (NOGUEIRA 2009).

Cunha (2005, p. 22) destaca alguns tipos de brincadeiras justificando a importância de se respeitar as fases do desenvolvimento da criança:

Brincar sozinha - È importante também brincar sozinho porque, neste tipo de brinquedo, a criança mergulha na sua fantasia e alimenta sua vida interior. A criança que brinca de forma concentrada está aprendendo a se engajar seriamente,

gratuitamente, pelo interesse na atividade em si.

Brincar de faz de conta pode ser entendido como a fase em que a criança traduz o mundo dos adultos para as dimensões de suas possibilidades e necessidades. As crianças podem construir a autoconfiança, vivenciando suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado da vida real.

Brincar em grupo possibilita saber brincar em equipe, participar de um grupo torna a aprendizagem muito enriquecedora e é indispensável a uma boa integração social. Conforme Cunha (2005, p. 22) dentro do grupo aprendemos a partilhar, aprendemos que se não encontrarmos uma forma de trabalharmos juntos seremos todos prejudicados, porque o resultado ficará comprometido.

A interação em grupo é muito enriquecedora e ajuda as crianças a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros (CUNHA, 2005, p. 22).

Conforme o referencial curricular para a educação infantil (1998, p. 29) cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança pode aprender novos conceitos, adquirir informações e até superar dificuldades de aprendizagem, no entanto as fases da criança devem ser respeitadas pelo adulto, pois à vontade e a autonomia tem que ser conquistada somente pela criança, a interferência do adulto faz a criança tornar um ser artificial e sem vontades próprias (FRIEDMANN, 2008, p. 65).

Amparada pelas ideias dos diferentes autores pesquisados podemos dizer que brincando a criança experimenta novas situações, compreendendo e assimilando mais facilmente o mundo a sua volta.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Considera-se que a prática pedagógica do ensino lúdico se renova a cada dia. Experimenta-se, inventa e recria no ato de ensinar, e assim vão surgindo outras teorias. Entende-se que na aplicação de uma teoria é preciso levar em consideração a realidade sociocultural dos alunos, para que não se caia no risco de reproduzir e copiar mecanicamente determinada concepção de educação.

O desenvolvimento do artigo fez com que acreditemos que a educação lúdica e as brincadeiras contribuem e influenciam na formação e desenvolvimento da criança, buscando seu crescimento sadio, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento.

Percebe-se haver no meio escolar, certa

restrição quanto ao trabalho lúdico, ou seja, falta conhecimento e compreensão sobre o real sentido da ludicidade para a educação, a condução da criança à busca e domínio de um conhecimento mais abstrato, misturando uma parcela de esforço a uma dose de brincadeira, tornaria o trabalho e o aprendizado mais produtivo.

Pode-se então concluir que consideravelmente os jogos e brincadeiras são conteúdos da psicomotricidade, e, permitem o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo construtivamente para o processo de aprendizagem. Além do que brincar é a principal atividade na vida da criança; por meio da qual ela aprende as habilidades para sobreviver e descobrir o mundo.

Em suma observou-se que o brinquedo não possui somente função lúdica, mas proporciona diversão, prazer, e até mesmo desprazer, além de ter função educativa, pois o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o individuo em seu saber, conhecimentos e compreensão do mundo.

A maneira como se aborda a ludicidade em sala de aula, proporciona um estímulo maior e mais adequado, para o desenvolvimento motor infantil. Percebeu-se, portanto, a necessidade de se buscar e ou criar novas situações envolvendo o lúdico para que as crianças tenham uma experiência de aprendizagem mais positiva por meio das brincadeiras e jogos.

Os resultados observados foram discutidos e analisados gerando uma autoavaliação diagnóstica sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança, uma vez que de algum modo todas as crianças aprendem brincando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é muito importante e necessária para o pleno desenvolvimento de uma criança, seu intelecto e personalidade. É importante que se ressalte que o surgimento de práticas pedagógicas criativas depende de nossa inserção no contexto escolar. Acredita-se que utilizando atividades lúdicas e o brincar dentro da prática educacional, obtém-se um resultado melhor em termos de desenvolvimento e, com isso, propicia-se também à criança a possibilidade de manifestação dos aspectos de linguagem, psicomotores, cognitivos e sociais.

Os jogos em sala de aula não precisam ser sofisticados, são materiais didáticos que bem trabalhados proporcionam condições favoráveis ao lúdico, às relações interpessoais e a aprendizagem do aluno.

Os dados bibliográficos que embasaram este artigo deixaram claro, a importância da educação para o desenvolvimento integral do ser humano e que o mesmo apresenta uma tendência para o lúdico, já que os jogos estiveram presentes na humanidade desde a Antiguidade. Explicitou-se que o brincar na educação necessita de constantes reflexões e pesquisas, sendo um meio valioso para promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular.

Contudo acrescenta-se que o professor deve atuar como um parceiro da criança, mediando às situações de ensino e aprendizagem e sempre propondo

atividades desafiadoras, de acordo com o desenvolvimento e interesse da turma, deve também refletir sobre qual é a importância de se trabalhar com atividades lúdicas, o que os jogos, brinquedos e brincadeiras podem proporcionar as crianças. Além disso, deve buscar novas maneiras de ensinar por meio do lúdico, organizando os espaços e materiais para facilitar as aprendizagens e também fazer parcerias com as famílias, para que vejam o brincar com seriedade.

O trabalho também ressaltou os resultados que podem ser obtidos com o incentivo e a organização de um trabalho pedagógico com crianças pequenas, baseado na ludicidade, pois possibilita a motivação e o envolvimento das crianças com o aprendizado, o que permite ao educador a oportunidade de integrá-la no contexto histórico, social e cultural, promovendo o desenvolvimento: afetivo, moral, cognitivo, físico, social e linguístico, conduzindo a criança ao seu pleno desenvolvimento, incluindo a prática da solidariedade e da cidadania.

Enfim, não se pode esquecer que atualmente, o crescimento gradual dos jogos e brinquedos industrializados influencia no consumismo e no individualismo, fazem com que o brincar perca seu espaço no meio social, assim, as atividades lúdicas estão cada vez mais ameaçadas em nossa sociedade. Portanto, é preciso re-significar o brincar da criança, cabe a escola e a nós educadores valorizar a ludicidade na educação de nossos alunos, pois por meio dessas práticas, não se aprendem apenas conteúdos escolares, aprende-se sobre a vida.

Considerando que a ludicidade por meio dos jogos e das brincadeiras é necessária ao pleno desenvolvimento do organismo de uma criança, têm um papel especial e significativo na interação, seu intelecto e personalidade. Além disso, por meio da sua vivência e de cada etapa de seu desenvolvimento e suas experiências, a criança será fortalecida e se tornará um adulto equilibrado.



MORGANA RODRIGUES CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL (2009); Professora de Educação Infantil e Fundamental I - na EMEI Glauber Rocha, Professora de Educação Infantil - no CEI Silva Telles.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo N. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2006.

BEMVENUTI, Alice et al. O lúdico na prática pedagógica. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série Pedagogia contemporânea).

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. Trad. Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetizando sem o Bá – Bé – Bi – Bó – Bu: pensamento e ações na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2009.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida e LUCENA, Regina F. Jogos e Brincadeiras na educação infantil. São Paulo: Papirus, 2009.

CUNHA, Maria A. P. A importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Infantil Belo Saber. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Bragança, 2005.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre

alfabetização. 26. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar crescer e aprender: O Resgate do Jogo Infantil. São Paulo: Moderna, 2008.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuco. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Centage Learning, 2011.

NOGUEIRA, Ana Magaly C. Atividades lúdicas: a importante contribuição do orientador educacional. 2009. Monografia. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/30712.pdf>. Acesso 19 de outubro 2018.

.

PAGANINI, T. S. A entrada da criança na escola. Folha de São Paulo. Caderno Folha Equilíbrio. Junho de 2003, p. 12.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

RAU, Maria Cristina T. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

REIS, Luiza E. O lúdico na pré-escola – Brincando se aprende. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2004, p. 07. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/LUIZA%20EDUARDA%20DOS%20REIS.pdf>. Acesso 19 de outubro 2018.

SALES, Gutemberg M. A utilização de diversos gêneros discursivos na alfabetização. Revista acadêmica online. v. 2, n. 11, Nov/dez 2016. <https://www.revistaacademicaonline.com/products/autilizacaodediversos-generos-discursivos-na-alfabetizacao/>. Acesso 19 de outubro 2018.

SALES, Gutemberg Martins de. A Importância do Lúdico como Reforço na Construção da Identidade de Gênero da Criança. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03 ed. 07, v. 01, p. 80-92, outubro de 2018. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-do-ludico> Acesso 19 de outubro 2018.

SALES, Gutemberg Martins de. A aprendizagem construtivista lúdica durante a alfabetização e letramento. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03 ed. 07, v. 05, p. 5-24, Julho de 2018. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-do-ludico> Acesso 19 outubro 2018.

SANTA ROZA, Eliza. Quando brincar é

dizer: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.

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

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

VYGOTSKY, Lev S. & LURIA Alexander R; LEONTIEV, Alex N. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. F. Centro de Referência Educacional: Consultoria e assessoria em educação. 2008. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/jogomais.htm> Acesso 19 outubro 2018.



MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O artigo discute algumas problemáticas e desafios na alfabetização e as dificuldades no desenvolvimento e aprendizado, além de tentar entender os reais motivos que as crianças não adquiram o hábito de leitura ao longo do período escolar. Esse trabalho tem como objetivo investigar quais são os obstáculos encontrados pelo educador e educando no decorrer desse processo, procurando entender quais são os dificultadores durante cada etapa do aprendizado. Entretanto, os desafios que as escolas enfrentam desde primórdios e até a atualidade, são ainda muito questionados, uma vez que a educação passa por transformações lentas, trazendo preocupação a toda esfera brasileira. Esse foi um dos motivos, que esse trabalho acadêmico foi elaborado, primeiramente para entender o desenvolvimento da educação e como o educador poderá usar as ferramentas aqui questionadas de forma positiva nas escolas, posteriormente entender os processos do aprendizado e verificar se tais mudanças que ocorrerão estão contribuindo no aprendizado e porque atualmente deparamos com uma realidade de decadência nas instituições escolares, ou seja, crianças finalizando o ciclo I e alfabetização não está contemplando a todos.

Palavras-chave: Artes Visuais; Música e Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi realizado através de investigações para identificar as melhorias educacionais na qual a música trás para a vida do educando e o que o professor conseguirá trabalhar em sala de aula, verificar os avanços durante a socialização, expressão de ideias, equilíbrio, sentimentos por se tratar de um recurso motivador durante o aprendizado.

Ao ouvir a música, o aluno aprende canções, brincadeiras de roda, faz jogos de mão, entre outros tipos de aprendizados e hábitos, despertando gostos estéticos e ampliando a visão do mundo.

O Objetivo desse escrito será verificar se a artes visuais coopera na ampliação da linguagem e na comunicação em cada faixa etária e se verdadeiramente dá o suporte necessário para formação de regras mediante a música ajudando no crescimento de modelos pedagógicos.

Conhecer os benefícios da música na vida do educando, contribuindo com o aprendizado e favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social afetivo, psicomotor e linguístico, além de verificar quais as formas quanto à música apoia o potencial criativo e a concentração da criança.

A música está presente na vida dos seres humanos desde os primórdios tratando-se de uma linguagem universal, por esse motivo é indispensável na formação do discente, visto que tem poder libertador diminuindo o preconceito e formando cidadãos solidários.

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais. (RCNEI, 1998, p. 49)

Nesse sentido, o trabalho justifica no momento em que só há benefícios no fortalecimento dos seres humanos através da música, cantos, melodias e da cultura.

São diversos privilégios qual a música e outros meios artísticos poderá promover na vida de uma pessoa, na sala de aula, cantigas e as canções conseguirá obter ferramentas indispensáveis durante o aprendizado.

Considerando o quanto a artes visuais são elementos da cultura e que está presente em nossas vidas, à escola deverá estar atenta nas propostas em despertar os sentidos, imaginação, expressões e a criação considerando o quanto deverá desenvolver nas crianças a autonomia indicando os caminhos da superação baseado na codificação das atividades oferecidas no âmbito escolar.

As artes visuais estão presentes na vida do homem, nas mais diversas formas, seja através da música, dança, pintura, leitura, teatro, grafites, sendo assim o objetivo desse trabalho será de fazer o educador refletir, se efetivamente há progressos durante a formação da criança.

ARTES VISUAIS E O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL

É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal vínculo afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças. (RCNEI, 1998, p. 59)

Com base no volume três do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz sugestões para os educadores, com eixo na cultura e o distender da identidade durante o aprendizado.

Nos dias atuais as crianças têm contato com tecnologias, porém na escola eles não terão o mesmo acesso, mediante a essa realidade o professor terá que apresentar as mais diversas formas de artes visuais e brincadeiras, despertando o interesse do aluno para manusear o lúdico, respeitando as faixas etárias com apoio no conteúdo programático da educação infantil.

Trabalhar o movimento, está presente desde o nascimento e vai intensificando conforme a mesma vai crescendo e aprendendo a manusear os braços, pernas, posteriormente começam a engatinhar, andar, correr, brincar, dançar, imitar diversas pessoas entre outros tipos de movimentos na qual as crianças fazem com o corpo. A escola terá um importante papel de favorecer o espaço físico para ajudar as crianças a se desenvolverem de maneira segura ajudando a vencer os desafios de postura corporal nas atividades cotidianas como, por exemplo, fazer mímicas, danças, jogos entre outros. Nesse sentido é importante que o educando tenha diversos movimentos entre eles podemos ressaltar a luta, bambolê, ultrapassar obstáculos, jogos com bolas e cordas para tanto é fundamental um ambiente organizado para a realização dessas atividades.

Outra forma de ajudar na progressão das crianças poderá ser feita através da linguagem e comunicação, ou seja, rabiscar, desenhar, imagens, televisão, revistas, rótulos entre outros materiais que o educador conseguirá oferecer durante o desenvolvimento do aprendizado.

Para crianças com até três anos, poderá ser realizado atividades de colagens, desenhos e instrumentos musicais, pois ajudará no fortalecimento da autonomia, personalidade, habilidades motoras entre outras. E nos anos seguintes conseguirá desenvolver trabalhos como desenhos, modelagem, pinturas, recortes, colagens, fotografias, teatro, dança etc.

A pintura livre será capaz de explorar diversos meios, como por exemplo, usar os dedos manuseando aquarela ou guache na realização dessa atividade, também poderão ser usados pincéis e esponjas, ampliando métodos para explorar a pintura não necessariamente usando apenas o lápis de cor. Os jogos ajudarão no trabalho coletivo e na competitividade saudável, portanto ensinará os alunos que podem ganhar ou perder. O autorretrato, desenvolverá as percepções da própria criança no aspecto físico e sentimental.

Trabalhar com sucatas, o professor poderá solicitar para as crianças levarem

materiais descartáveis para criação de novos brinquedos.

Mostrar novas texturas, como, diversos tipos de papéis, algodão, barbante ampliando o conhecimento do educando. Massa de modelar e argila, permite que a criança faça suas próprias criações, o educador conseguirá explorar escultura e mostrar artistas famosos e suas obras. Fotografia, o professor poderá apresentar os diferentes tipos de câmera, além de ensinar o posicionamento da luz na hora de fotografar e a simbologia da foto, pois foram momentos que já passaram, mas terá uma pequena história para ser lembrada. Esses são apenas alguns exemplos de como a arte visual será capaz de apresentar para as crianças desde o seu nascimento ajudando na evolução ao longo dos anos.

Incentivar as crianças a fazer escolhas, irá contribuir na experiência pessoal desse aluno, visto isso irá relacionar o quanto aprendeu com a natureza e o mundo.

A linguagem oral e escrita tem papel fundamental no desenvolvimento da arte durante a educação infantil, facilitará na comunicação no qual acontece através da fala, gestos, linguagem corporal e o aprendizado da fala ocasionará de forma sucessiva com a fala do outro, e vai aperfeiçoando de forma gradativa visto que as crianças convivem com adultos.

A presença das artes visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de artes são entendidas apenas como meros passatempos. Em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. (RCNEI, 1998, p. 87).

A comunicação social acontece através dos atributos artísticos, desenhar, brincar, dançar, manusear objetos despertando o lado afetivo e intuitivo da criança, além disso, podemos salientar a linguagem oral e escrita ampliando a capacidade de expressão, a fala, letramento, escutar, ler e ouvir, ocorre ao longo da vida.

Planejar situações significativas para ampliar o conhecimento da criança exigirá um esforço por parte do educador para oferecer a seus alunos exposições orais como revistas, gibis, conversas, esse processo precisará da mediação para escrita, entretanto preparar a turma para entrevista, gravações de contos, parlendas junto com a instituição e a família, realizar os registros através da escrita ou desenho, despertará a comunicação oral e imaginária.

A linguagem matemática contribuirá na expansão da comunicação, fazendo comparação de escrita, quantidades, posicionamento dos objetos, pois ele encontrará desafios durante as brincadeiras significativas, já que a utilização de diferentes objetos proporcionará em diferentes resultados.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música está presente em todos os momentos da vida humana, desde a antiguidade, existem os mais diversos tipos

musicais, de aniversário, dormir, acalmar, reflexão, dançar, festividade entre muitos outros. Nas escolas a música poderá ser usada em todos os ciclos, pois se trata de reprodução e imitação, ou seja, é uma atividade pronta e não uma linguagem exigente na sua construção, por esse motivo ela é incentivadora permitindo que as crianças expressam seus sentimentos.

A música na educação infantil tem vários propósitos entre eles o de incentivar, ensinando os educandos, por exemplo, a escovar os dentes, lavar as mãos, contar, conhecer o alfabeto, entre outros, além de ajudar na comunicação. As bandinhas rítmicas, utilizará tambor, pandeiro e outros instrumentos musicais que ajudará no desenvolvimento motor, audição e domínio rítmicos porque utilizam muitas repetições.

A música é algo acessivo no qual deve ser oferecido desde muito cedo para as crianças, ajudará fortalecer a expressão, autoestima, equilíbrio, autoconhecimento além de ser inclusivo e uma ferramenta de integração social.

Até o terceiro ano de idade, as crianças expandem suas expressões através da música e controle corporal, até os seis anos as crianças poderão compor algumas canções e manusear instrumentos musicais.

A audição nesse sentido terá um importante papel no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, visto que potencializará o aprendizado e o raciocínio lógico do mesmo.

Na educação infantil muitos tem falado na importância da música, por se tratar de uma área importante para trabalhar, pois auxilia a linguagem oral, escrita, movimentos na matemática e em todos os campos na qual necessitará de avanços durante sua vida. Nos dias atuais as escolas ainda têm dificuldades em interagir com a música no dia a dia, já que compreende a música como um produto pronto no qual será imitado e não criado, talvez esse seja o motivo das instituições a defasagem de não utilizar esse recurso.

As possibilidades e contribuições que a música oferece durante o desenvolvimento da criança, pois a mesma está presente antes da alfabetização, podendo ser iniciado desde o ventre e decorre ao longo de sua vida, conseguirá obter uma fonte de aprendizado na qual ajudará a aparecer a sensibilidade da criança. Além disso, a música está ligada a cultura e desde muito cedo a criança aprende os modos culturais regionais.

A estrutura musical é capaz de ser considerada como, produção, ou seja, imitação, interpretação, composição, experimentação e improvisação. A apreciação é a percepção do som, as estruturas musicais, observação e o reconhecimento da música. A reflexão é a organização, criação, produtos e produtores musicais.

As crianças com necessidades especiais terão fácil acesso a música e ao fortalecimento da expressão, equilíbrio, autoestima, autoconhecimento além da integração social.

Quando a criança desde muito nova tem contato com instrumentos musicais, ou seja, os pais tocam algum instrumento, desenvolverá um controle rítmico diferenciado das demais crianças, visto que o aprendizado nesse período é feito por meio intuitivo e afetivo.

ARTES VISUAIS NAS ESCOLAS

As escolas têm grande dificuldade na hora de avaliar, especialmente quando envolve a música. O professor poderá observar durante o aprendizado da criança no primeiro estágio, que é o sensório motor analisado até os 2 anos, a música conseguirá contribuir na coordenação motora, pois as práticas corporais progredirão através do som.

O segundo estágio é o pré-operatório de 2 a 7 anos é a fase que os pensamentos e a comunicação são mais individuais, por essa razão, a música ajudará na motivação, aceitação, despertar o prazer e a curiosidade na criança, por isso é importante ter nas instituições o trabalho com a música podendo ser cantada, contos ou qualquer forma de som.

O terceiro estágio operacional concreto de 7 aos 12 anos, nessa fase a criança tem facilidade em usar a lógica matemática, manusear objetos concretos, senso de justiça e reciprocidade, porém ainda terá dificuldade em assimilar o abstrato, por essa razão a música terá um importante papel na situação de ensino - aprendizagem, criando ambiente favorável em que o professor poderá usar como recurso para ensinar as atividades motoras, sensoriais e cognitivas.

O ensino de música nas escolas [...] pode contribuir não só para a formação musical dos alunos, mas principalmente como uma ferramenta eficiente de transformação social, onde o ambiente de ensino e aprendizagem pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão tão importantes e necessárias para a formação humana. (JOLY, 2010).

Segundo o escrito, reforçar a importância do ensino da música nas escolas contribuirá nos processos de aprendizado, ocorrendo de forma significativa, ou seja, a criança começa a relacionar a música na construção dos seus saberes no qual será usado em todas as etapas de sua vida.

A música conseguirá ser inserida nas escolas, respeitando, a cultura e o conhecimento prévio do aluno, na hora do planejamento poderá incluir como atividade diferenciada instrumentos musicais, ampliar o conhecimento e o repertório musical através de diversos sons, com o objetivo de minimizar as diferenças socioculturais, despertando nos educandos sensações de tristezas, alegria, angustia, euforia entre outros sentimentos, contribuindo na expressão dessas emoções, visto que o mesmo irá interagir de forma passiva ou ativa com a música.

Na sala de aula, as rodas e cirandas são cantadas, o educador conseguirá oferecer filmes infantis para ajuda a ensinar conceitos e regras fundamentais para a vida do mesmo.

As brincadeiras com manuseio de objetos sonoros possibilitarão a imitação do que ele escuta, experimentando o som da voz, dando significados ao brincar, através dessas práticas as crianças passam a ter contato com a identidade musical percebendo os sentidos das coisas na qual estão em sua volta.

As crianças podem improvisar a partir de um roteiro extramusical ou de uma história: nos jogos de improvisação temáticos desenvolvidos a partir de ideias extramusicais, cada timbre (característica que diferencia um

som do outro), por exemplo, pode ser uma personagem; podem ser criadas situações para explorar diferentes qualidades sonoras quando as crianças tocam com muita suavidade para não acordar alguém que dorme, produzem impulsos sonoros curtos sugerindo pingos de chuva, realizam um ritmo de galope para sonorizar o trotar dos cavalos etc. Podem vivenciar contrastes entre alturas ou intensidades do som, ritmos, som e silêncio etc., a partir de propostas especificamente musicais. (RCNEI, 1998, p. 61).

A música está relacionada a várias benfeitorias na vida dos seres humanos em um contexto geral, desde o nascimento até a vida adulta, pontos relevantes que podemos salientar é a diversidade de estilo na qual a música oferece, possibilitando o contato com obras de diversos países, localidades e culturas podendo comparar as produções e gêneros musicais.

O canto é capaz de estar presente em todas as aulas, músicas infantis, folclore contribuirá principalmente nas atividades desenvolvidas em creches e pré-escola, durante essa fase as crianças poderão trocar ou inventar uma nova letra para a canção, achando divertido e fazendo gestos corporais na hora da cantiga.

Antigamente a música tinha o propósito de colocar as crianças em silêncio para ouvir o som, mas ao longo do tempo perceberão que haviam muitas crianças na qual não conseguiam se concentrar e começavam a ficar inquietas, pensando nessa situação a música passa a permitir que as crianças tenham movimentos livres e possam se expressar corporalmente.

A música tem como objetivo estimular o cérebro e o avançamento em outras áreas na linguagem, sensibilidade, memória, pois irá desafiar as crianças a superar novos desafios e caberá o professor a levar esses conhecimentos para seus alunos mesmo se não houver apoio da rede de ensino, o educador no planejamento poderá pensar em várias abordagens para desenvolver o intelecto do educando não podendo ser apenas um evento restrito no momentos das festas comemorativas que ocorrem no âmbito escolar, mas deverá ser trabalhado diariamente em todas as matérias.

Visto que, não é obrigatório apenas expor para as crianças músicas infantis, pode apresentar outros repertórios.

O educador abordará a música em diversos momentos, cantar com a turma, levar CD ou DVD para que a criança possa acompanhar como karaokê. Brincar de roda, ajudará a memorização da música, o contato com os colegas, seguir a regra da música entre outros benefícios. Levar filme para eles para conhecer novas histórias, ouvir instrumentos musicais diferenciados. Contar histórias para uma criança é o momento muito importante para o discente, na qual poderá ser oral ou apresentada com música de fundo e fantoche. Outras brincadeiras com bola, pular corda, esconder objetos, todas essas atividades poderão conciliar com a parlenda, ritmos em conjuntos, reconhecer o som de cada objeto, essas atividades estimula a criatividade das crianças.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com

a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao contexto da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal sem um texto definido abre a possibilidade de trabalho com outras maneiras. As crianças podem perceber sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando a apreciação musical infantil (RCNEI, 1998, p.65).

Com isso, podemos perceber que as atividades sonoras devem começar a partir da família e se estender até a escola, o silêncio ajudará a criança a despertar a percepção do som em sua volta, ele conseguirá posteriormente falar o que ouviu, fazer imitações, escrever ou desenhar, além disso explorar o espaço escolar ajudará a descobrir novos tipos de sons, portanto auxiliar as crianças a observar o tudo em sua volta é um método de distender nelas o ouvir, escutar, imitar, repetir entre outras particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse trabalho fica explicito os benefícios que a música trás para as crianças, ajudando sempre na percepção, audição, coordenação motora, além de ajudar a aprender, criar hábitos, estimular sentimentos, cognitivo, psicomotor, amenizar o preconceito, contato com outras culturas, memorização, raciocínio matemático, inúmeros são os ganhos no processo ensino – aprendizagem na qual a música oferece.

É nítido perceber que as atividades na qual envolvem a música contribui no aprendizado, por esse motivo, as escolas devem se preocupar em oferecer aos educandos desde muito cedo, já que a não oferta da mesma ocasionará uma defasagem no desenvolvimento da criança, a falta de conhecimento por parte do professor ao acreditar que a música não pode ser usada como recurso pedagógico poderá trazer falta de: estímulo, confiança, motivação entre outros sentimentos que a música contribui e em muitos casos só apresentam em datas comemorativas.

A música quando na escola é trabalhada e explorada de forma certa, expandirá a audição da criança, canto, dança, imitação, movimento corporal, comunicação, as emoções entre outras particularidades que a música oferece durante o crescimento da criança.

A música tem vários significados no cotidiano da vida dos seres humanos, conseguindo despertar para cultura regional e a curiosidade de novas culturas, ajudando na aceitação do próximo e respeitando as particularidades de cada um, pois a música está inserida na dança, nas crenças, nas brincadeiras e por esses motivos devem fazer parte do dia a dia nas escolas de educação infantil.

Mediante a todos os aspectos abordado nesse artigo, ressaltamos como a música contribui no desenvolvimento físico e motor da criança, além de contribuir no aprendizado

e na socialização, pois o educando interage com os demais de forma instantânea, mediante a essa realidade podemos concluir que a música é uma ferramenta poderosa para ser trabalhada nas escolas e entender esses significados facilitará tanto no trabalho quanto no aprendizado.

Portanto, constatamos que o papel da música na educação infantil, deverá ser repensado e as metodologias poderão ser mais inclusivas necessitando formação contínua para os educadores saberem usar esse recurso, para isso será necessário investimentos governamentais para aperfeiçoamento da educação, as práticas musicais são de suma importância e deverá ser trabalhada com as brincadeiras, canções, jogos entre outras atividades já mencionada nesse artigo, à música além de trazer todos esses benefícios atribui o lúdico e o prazer ao ouvir, envolve gestos, contos, faz de contas, histórias, explora a imaginação, portanto a música se torna condutor no aprendizado e no florescimento das crianças desde o nascimento até a vida adulta.



MARCIA PEREIRA DE ANDRADE DO CARMO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIB em 10/12/2003; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Iguaçu em 25/06/2005; Professora de Ensino Fundamental I - Polivalente – na Escola Municipal Acácia, Professora de Educação Infantil no CEI Vila Capela.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

FREIRE, Paulo, (2000). A educação Na Cidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Arte Na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/arte-na-educacao-infantil/> Acesso em: 14 setembro, 2018

Diversidade Educacional Na Era Digital. Disponível em: <http://diversidadeeducacionalnaeradigital.blogspot.com/2011/08/importancia-das-artes-visuais-na.html> Acesso em: 14 setembro, 2018

JOLY, Ilza, Zenker, Leme, (2000). Um Processo de Supervisão de Comportamentos de Professores de Musicalização Infantil Para Adaptar Procedimentos de Ensino. Tese de Doutorado (Educação) São Carlos: UFSCar, 2000



DANÇA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO: O presente trabalho é resultado de estudos bibliográficos sobre o processo de compreender o direito a Dança e Música na Educação podem contribuir para a formação global dos alunos na Educação Básica. Tendo em vista a importância da formação global do aluno a legislação e as políticas públicas devem garantir o direito a Dança e Música que ajudam a formar seres humanos mais ricos culturalmente, surgindo à inquietação de fazer este estudo bibliográfico com a finalidade de saber quais os aspectos compõem a construção dessa Educação abrangente garantido uma Educação de qualidade e com equidade. Os estudos evidenciam que uma Educação deve promover a equidade e a Música e Dança pode contribuir na formação e qualidade social na Educação Básica.

Palavras-chave: Gestão de Democrática; Participativa; Gestor; Escola.

INTRODUÇÃO

ARTE E EDUCAÇÃO

Arte é reflexo da sociedade, por isso precisamos estar atentos às manifestações artísticas atuais para entender, refletir e analisar criticamente o nosso cotidiano, sempre buscando no passado o sentido da evolução humana.

Segundo os PCNs, as aulas de Arte devem contemplar atividades de quatro linguagens: Dança, Artes visuais, Teatro e Música. As diferentes manifestações culturais merecem ser analisadas como resultado de um conjunto de valores e uma maneira de os seres humanos interagirem com o mundo em que vivem (ou viveram). Para Bello (2003) "a Arte é uma forma de produção e reprodução cultural que só pode ser compreendida dentro do contexto e dos interesses de suas culturas de origem e apreciação". Arte é o reflexo de uma sociedade, por isso precisamos estar atentos às manifestações artísticas atuais para entender, refletir e analisar criticamente o nosso cotidiano, sempre buscando no passado o sentido da evolução humana.

Segundo Barbosa (2006) a Arte é a criatividade e desenvolvimento cognitivo que leva a atos e ideias. Em comparação com a visão de Junior (2007), a arte objetiva expressar a visão humana em uma criação, ou seja, busca externalizar a percepção de mundo do indivíduo, suas ideias e emoções. Educação, por sua vez, traz o conceito de transferir conhecimento, desenvolvimento das habilidades sociais e crescimento intelectual, buscando a formação do ser como cidadão que consegue se posicionar tendo a real noção da realidade em que vive SAVIANI (2002). Para Aranha (2002), a educação é o fator que promove a humanização, socialização e aperfeiçoamento das atividades. Com a junção tem-se a chamada arte-educação, que possui o hífen por parte da autora Ana Mae Barbosa que o inseriu quando a arte foi introduzida na educação na década de 70. A intenção da autora foi criar uma ligação mútua entre as palavras para que os educadores, que não aceitavam bem a ideia, conseguissem enxergar essa união de Arte com educação.

As áreas para o ensino de Arte na escola são: As artes visuais que envolvem áreas que se resultaram da tecnologia tais como; pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação. A Dança que é considerada um patrimônio cultural que representa o trabalho, lazer e religiões. Tem como objetivo desenvolver a atividade corporal no cotidiano do aluno, buscando desenvolver e valorizar seu aprendizado. A Dança que é considerada um patrimônio cultural que representa o trabalho, lazer e religiões. Tem como objetivo desenvolver a atividade corporal no cotidiano do aluno, buscando desenvolver e valorizar seu aprendizado. São consideradas atividades como; pular, correr, girar, subir; os jogos populares de movimento, as cirandas, as amarelinhas. A Música também considerada patrimônio cultural, pois se associa a culturas de cada ambiente e época conforme as tradições.

Devem-se trabalhar referências brasileiras para a valorização da cultura nacional e também abranger o desenvolvimento de sons e tons, desenvolvendo a sensibilidade do aluno. Este participa como compositor, interprete, ouvinte e com isto estimula o saber e a criatividade. Nesta área é possível trabalhar com: disco, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade e outros meios. E o Teatro que é uma arte milenar formalizada pelos gregos com seus rituais religiosos. Esta área exige um conjunto de corpo, fala e gestos do individuo e tem como fundamento expressar sentidos individuais e grupais.

DANÇA NA EDUCAÇÃO

A nova Lei de Diretrizes e Bases publicada em 1996 (LBD), no artigo 26- § 2º garantiu no Brasil o ensino obrigatório de Arte em território nacional "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Al proposta, como ressaltada na lei, visava o desenvolvimento cultural do aluno a fim de que o mesmo despertasse o interesse pela Arte e, automaticamente, a consciência corporal. Porém, ainda encontramos escolas que não possuem a disciplina, pelo fato de não terem professor ou por diversos outros motivos, com isso nossos alunos continuam com uma visão cultural muito restrita.

Finalmente, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que incluem, pela primeira vez na história do país, a Dança em seu rol de disciplinas. Ainda de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais, os principais objetivos da Dança seriam "valorizar diversas escolhas de interpretação e criação, em sala de aula e na sociedade, situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade e buscar informações sobre dança em livros e revistas e ou em conversas com profissionais" (BRASIL, 1997).

A inclusão da Dança nos PCNs visava encarar o ensino da Dança como uma atividade educativa, recreativa e criativa, e também propiciar situações para a construção do conhecimento, independente de se estar brincando, pulando ou dançando. Teoricamente a proposta de inclusão da dança nos PCNs é bastante significante para a nossa atual visão de Educação, porém é preciso ser reavaliada a prática dessa proposta, pois o que temos não é um recurso para o aprendizado, mas uma forma de descanso, de diversão e, até mesmo um recurso na falta de conteúdo programático.

Nessa perspectiva, hoje a dança é compreendida por muitos por seu valor em si, muito mais do que um passatempo, um divertimento ou um enfeite. A dança é tão importante quanto falar cantar, brincar, inclui uma riqueza de movimentos que envolvem corpo, espírito, mente e emoções, que enriquece a aprendizagem.

Cada vez mais a dança vem sendo incluída nos currículos escolares e extraescolares, visto que a utilização da dança como prática pedagógica pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem.

Segundo VERDERI (2009) "a dança na escola deverá ter um papel fundamental

como atividade pedagógica e por meio dessas mesmas atividades reforçarem a autoestima, a autoimagem, a autoconfiança e o autoconceito".

De acordo com PICONEZ (2003) "os alunos aprendem pela prática". Portanto, as atividades pedagógicas de dança não podem isolar os alunos em quatro paredes, antes disso deve estimular a criança a descobrir o seu potencial expressivo e criativo.

Diante disso, fica claro que a Dança enquanto processo de aprendizagem, possibilita o aluno aprender pelas experiências do próprio corpo, a compreender o ponto de vista do próximo, a desenvolver habilidades e a expressar sua criatividade.

Para BERTONI (1992), a dança como fator educacional contribui no desenvolvimento psicológico, social, anatômico, intelectual, criativo e familiar.

Nessa perspectiva, a dança contribui para uma educação motora consciente e global, proporcionando diversos benefícios no que se refere aos aspectos físicos, sociais e intelectuais.

O trabalho com a dança também possibilita a descoberta do próprio corpo, o reconhecimento de que cada indivíduo possui diferentes maneiras de se movimentar, o que resultara na conscientização do aluno com relação ao respeito à individualidade dos seres humanos.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO

É difícil pensar na história da humanidade sem música, pois está sempre esteve presente de alguma forma influenciando e fluindo do homem, como fenômeno físico e psicológico. Hoje já se tem à disposição avançadas pesquisas científicas que consideram a música como uma força fisiopsicológica, uma ferramenta auxiliar da Educação, de tratamentos recuperativos, integrando programas de desenvolvimento de condições físicas e mentais do indivíduo. Papiros médicos egípcios datados de 1500 anos A.C., já se referiam acerca da ação da música sobre o homem, retratando o encantamento da música sobre as mulheres, estimulando sua fertilidade.

A valorização do contato da criança com a música já era existente há tempos, Platão dizia que "a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro".

Para a cultura grega a música "era ordem, equilíbrio, harmonia, fruto da razão e da ordem intelectual que procuravam encontrar no mundo, usando entre outras coisas, para a catarse de emoções, contribuindo para o bem-estar do indivíduo" para SEKEFF (2002). No Renascimento, o estudo da música como um recurso de saúde e comunicação toma um caráter racional, e desde então muito se tem descoberto sobre ela.

Atualmente estudos realizados por pesquisadores alemães, pessoas que analisam tons musicais apresentam área do cérebro 25% maior em comparação aos indivíduos que não desenvolvem trabalho com música, bem como aos que estudaram as notas musicais e as divisões rítmicas, obtiveram notas 100% maiores que os demais colegas em relação a um determinado conteúdo.

No decorrer dos séculos, filósofos,

médicos, psicólogos, teóricos, tentaram explicar o mecanismo de nossas respostas à música, constatando-se sempre quão difícil é dissociar, nessas respostas, os efeitos fisiológicos dos psicológicos (e vice-versa). Os pesquisadores oscilam entre duas teorias: a primeira afirma que a música afeta primordialmente as emoções e desperta estados de ânimo que acabam atuando sobre o corpo; ou seja, o movimento vai do psicológico ao fisiológico. A segunda defende o processo inverso, em que o movimento vai do fisiológico ao psicológico. Esta segunda teoria é compartilhada pela filósofa contemporânea Susan Langer, para quem a excitação nervosa origina a emoção. Para SEKEFF (2002), que nos interessa, no entanto, é compreender que a música exerce uma influência no ser humano tanto por sua condição de vibração sonora (fisiológica), quanto por seu caráter de influência no estado de ânimo das pessoas. O som e o ritmo movem o ser humano desde sua fase intrauterina. Vários pesquisadores comprovaram que a música atua em nossas funções orgânicas, influenciando o nosso metabolismo.

Nas escolas brasileiras a musicalidade é desenvolvida muito nas escolas de Educação Infantil, mas sem a necessidade de um professor específico. A legislação brasileira a partir da lei 11.769/2008 determina a obrigatoriedade do ensino da Música nas Escolas de Educação Básica. Todavia, há também grandes desafios que precisam ser enfrentados pra que possamos, de fato, ter, propostas conscientes de ensino de Música nas escolas a ABEM tem atuado diretamente na organização de Congressos, fóruns diversos e publicações científicas que têm contribuído para discussões, reflexões e ações relacionadas à prática da Educação Musical nas escolas, participando ativamente do cenário político de implementação da lei.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

A disciplina Arte passa só passa fazer parte do currículo escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, para quem estava já cursando a Faculdade de Artes antes da Lei e também para os que posteriormente optaram por esse curso foi uma luz no fundo do túnel. O curso é diferente dos demais abrangendo várias linguagens que por princípio todas elas devem ser dominadas pelo professor no final do curso. Os objetivos e finalidades do ensino da Arte passaram por diversos entendimentos e concepções.

Historicamente aos currículos de ensino da Arte tanto do séc. XIX como início do séc. XX as disciplinas que fizeram parte deste campo do saber, foram o ensino da Música e do Desenho. A disciplina de Desenho estava voltada para a formação de trabalhadores como artesãos e também na preparação de pessoas que projetassem peças para a industrialização, a Música era trabalhada nos Liceus, Escola de Música de Belas Artes.

Autores e pesquisadores, como LOUREIRO (2003) e CORREIA (2010), consideram a Música como elemento enriquecedor para o desenvolvimento humano, que proporciona bem-estar e colabora para a ampliação de outras áreas necessárias para a formação

plena do indivíduo. Alguns estudiosos entendem que a música pode contribuir e muito para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos emocionais e sociais aproximando as pessoas no seu convívio, funciona como instrumento didático-pedagógico auxiliando no ensino aprendizagem, além de apontar caminhos para outras áreas do conhecimento como estratégias de sensibilização para o sucesso cognitivo.

Segundo os Parâmetros de Currículo Nacional, o conhecimento da dança está previsto nas áreas de formação de professores de Educação Física e Arte, além de uma formação própria nos cursos de licenciatura e bacharelado em dança. O documento também contempla a dança como um conteúdo a ser trabalhado nas escolas, mostrando a sua importância na formação de indivíduos mais críticos e criativos para a sociedade. A falta de incentivo e o despreparo dos professores, consequente da formação nos cursos superiores de Arte.

Para além dos esforços de algumas instituições de ensino superior em formar profissionais para o ensino da dança nas escolas, a proposta de inserção do ensino desse conteúdo nas instituições escolares ganhou novo fôlego com a proposição do Projeto de Lei 7032/10, que foi elaborado como proposta de alteração dos parágrafos 2º e 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96). O projeto estabelece como conteúdo obrigatório do componente curricular do ensino de Arte na educação básica as artes visuais, a música e as artes cênicas, entre estas a dança e o teatro, de modo a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Isso é importante porque o texto original da LDB, mesmo prevendo o ensino das “Artes” nos currículos da educação básica, não especificava quais eram as “Artes”.

Espera-se, ainda, que a dança conquiste seu espaço legitimado na escola e possa ser discutida, pensada, trabalhada pelos sujeitos escolares de modo a proporcionar uma vivência plena do homem com o seu corpo, fazendo emergir as múltiplas possibilidades de seu desenvolvimento, possibilidades que encorajem alunos e professores a se libertarem das pressões externas estereotipadas e dos modelos de sucesso, num processo de recriação dos conhecimentos pelo sujeito por meio da construção da autonomia para aprender.

No dia 3 de maio de 2016, o teatro, as artes visuais e a dança foram incorporados ao currículo do ensino básico brasileiro. Até então, apenas a música era componente “obrigatório, mas não exclusivo” do ensino de arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Escolas públicas e privadas têm para se

“A arte não é babado cultural, não é enfeite para botar em parede”, disse a professora Ana Mae Barbosa, uma das principais referências no estudo de arte-educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Legislação que norteia a Educação Nacional e os diversos autores direciona e comprova a importância da Dança e a Música na Educação Básica no desenvolvimento físico, social, intelectual do aluno e na

formação de um cidadão pleno, crítico e responsável tornando nossa sociedade um ambiente democrático e com equidade para todos.

A Música poderia ser mais explorada nas escolas com um investimento maior, formação mais ampla do professor para que os alunos pudessem ter acesso aos instrumentos musicais, a linguagem musical desenvolvendo, habilidades e gosto mais aprofundado pela Música o mesmo poderia acontecer com a Dança.

O aprendizado por meio de atividades como a Música e Dança, possibilita uma melhora significativa no comportamento social dos alunos, além de desenvolver os aspectos cognitivos e motor, resultando na formação de um cidadão ético e autônomo, visando a uma transformação social.

A dança com o auxilio da música é muito favorável dentro da escola, tanto para coordenar tempo, espaço, ritmo, movimento enfim, ambas estão conectadas mediantes a tal desenvolvimento proporcionadas juntas Pereira (2001) coloca que:

[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade. (2001, p.61)

Os estudos comprovam que a Dança e a Música confirmam que estas atividades contribuem para o melhor aprendizado e desenvolvimento do aluno em vários aspectos. Precisamos caminhar para que no cotidiano escolar as atividades sejam desenvolvidas com apoio de políticas públicas sérias e com responsabilidade social promovendo a Educação global e transformadora dos cidadãos.



MÁRCIA REGINA BRAGA SANTOS

Graduação em Educação Física pela Faculdade Universidade Ibirapuera (2003); Professor de Educação Básica -Educação Física – na EMEF Professora Ana Maria Alves Benetti.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Débora. Dança, ... ensino, sentidos e possibilidades na escola. São Paulo: Cortez, 2008.

BERTONI, Íris Gomes. A dança e a evolução: O ballet e seu contexto histórico; Programação didática. São Paulo: Tans do Brasil, 1992.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). BRASÍLIA, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2017

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. Fac. Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo: Papirus, 2003.

PEREIRA, S. R. C. et al., Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis, Porto Alegre,2001.

PICONEZ, S. C. B. A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais. 2003. 9 f. Documento produzido para o Curso de Especialização de Educação Escolar de Jovens e Adultos - USP, São Paulo.

VERDERI, Érika. Dança na escola. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

VERDERI, Érika. Dança na escola: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso

comum a consciência filosófica.14.ed.-Campinas,SP:Autores Associados: 2002

SEKEFF, Maria de Lourdes. Da Música: seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.



AS OBSERVAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR INICIANTE, DIANTE AS DEMANDAS DA UNIDADE ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBITO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SP

RESUMO: Neste trabalho serão abordas questões com base nas observações de um gestor em início de carreira, diante das diversas demandas da Unidade Escolar na perspectiva da gestão democrática. A necessidade de gerir as questões administrativas, pedagógicas na relação com o grupo docente, discente em consonância com a Secretaria Municipal de Educação(SME), da Prefeitura do Munícipio de São Paulo, Diretoria Regional de Educação(DRE), região sul Capela do Socorro, favoreceu algumas pesquisas e observações a respeito desse tema. Relacionando-os especificamente ao contexto escolar no cotidiano. Para abordar essas questões, fez-se necessário transitar mesmo que brevemente por alguns autores, pensadores, por trocas de experiências com os demais gestores relatos de práticas, cursos de formação, destinado ao gestor em início de carreira. Enfim, para essa abordagem, utilizam-se também leituras bibliográficas, entre essas Vitor Paro, leituras sindicais de especialistas, além de outros e as próprias formações da rede no âmbito de SME, DRE, da Prefeitura do Munícipio de São Paulo-SP.

Palavras-chave: Gestor; Democrático; Escola; Legislação; Formação.

INTRODUÇÃO

O espaço educativo no qual as diversidades se encontram formando uma trama constituída por iguais entre si, na medida em que pertencem à espécie humana e, ao mesmo tempo, diferentes, na medida em que cada sujeito traz a sua própria historicidade. Isto é, cada pessoa tem na sua bagagem histórica e cultural, as suas especificidades e singularidades, de acordo como cada um foi constituído historicamente e socialmente, é nesse ambiente que o gestor escolar iniciante vai se constituir e formar um perfil de ação diante das diversas realidades, existente na Unidade Escolar, considerando as demandas legais e interpessoais

Para um breve entendimento o gestor escolar da Rede Municipal de São Paulo, na Prefeitura do Município de São Paulo- SP adquiri esse cargo ou título, preferencialmente por concurso de provas e títulos.

Diz-se preferencialmente porque a casos de gestores escolares eleitos por Conselhos de Escolas e que tem as suas vagas no cargo por tempo determinado, já os diretores de escola concursados acessam aos cargos, por meio dos chamados concursos de acesso.

No entanto, todos os gestores da rede municipal de São Paulo, concursados ou eleitos via Conselho de Escola, provêm da carreira do magistério, para tanto carecem no mínimo, de 3 anos de experiência no cargo docente.

Apesar de o ambiente escolar favorecer a experiência e vivência na diversidade de demandas, não significa dizer que esse espaço ofereça tranquilidade nas convivências e aceitação entre os sujeitos que dele se utilizam.

Seguindo esse raciocínio, o gestor escolar iniciante, se constrói, e, é reconstruído ou tem resinificado o seu olhar no dia a dia, perante o ofício a ser desempenhado nas convivências escolares internas e externas.

O gestor escolar diante desses desafios tende a sentir-se solitário e de fato, isso ocorre, pois embora vindo da carreira do magistério e acessado por concurso interno no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o novo cargo administrativo, esse novo gestor precisa agora, ter o olhar ampliado para as necessidades do novo ambiente. Uma vez que, esse recém administrador responde legalmente, por toda a demanda da Unidade a ele destinada.

Na perspectiva de gestão democrática, o gestor escolar precisa observar toda essa pluralidade de realidades e buscar o seu fortalecimento administrativo, por meio de curso de formação constante e continuada, apoio sobre questões jurídicas, contábeis, grupos de trocas de experiência de práticas exitosas, ou não, e para além disso, deve buscar manter a harmonia nas relações interpessoais com os membros dos diversos segmentos e das diversas culturas sob sua subordinação, tentando dessa forma humanizar o trabalho.

Corroborando com esse foco, o tema Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais aponta que essas questões podem ser vividas ou ensinadas.

Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade? Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se

e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece. (PCNs. p. 141).

O gestor escolar para atender todas essas necessidades precisa ter conhecimento e compreensão dos princípios de liderança, existentes, afim de que possa perceber qual melhor se aplica ou não, na efetivação do seu trabalho.

Partindo dessa perspectiva o gestor necessita buscar entender também a historicidade e os princípios clássicos da administração escolar no Brasil, além de buscar entender o que diz alguns autores e estudiosos à cerca do tema.

REFERENCIAL - TEÓRICO

Como referência bibliográfica sobre esse estudo procura-se entender a luz das contribuições da legislação vigente, autores especialistas do tema, além da historicidade da administração escolar.

Para esse artigo, fundado nos estudos pode-se observar que, o debate sobre o princípio da gestão democrática na educação pública nacional se instalou, de forma mais efetiva, com base na promulgação da Constituição Federal de 1988 e da consequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde então, a questão da gestão democrática da escola tornou-se objeto de estudo e discussão nos mais variados ambientes desde acadêmicos, mídias, eventos, sendo apropriado muito mais por profissionais de outras áreas do que da área educacional.

Busca-se ainda debater e propor novos modos de gestão como condição para atingir a efetiva qualidade da educação, especialmente a educação básica pública, destinada a romper com o paradigma tradicional da administração escolar e instalar novas estratégias que contemplem a participação de todos os segmentos da escola e da comunidade escolar no trabalho pedagógico da escola.

A gestão democrática na educação pode ser entendida baseada na chegada dos portugueses na colônia e como aconteceu o início da educação no Brasil, em que os primeiros habitantes desse país que, mais tarde, passaria a se chamar Brasil, tiveram seus costumes e valores recondicionados e, porque não dizer, negados de forma arbitrária.

Num breve retorno à história da educação brasileira, é possível observar que o aspecto democrático nas políticas educacionais parece nunca ter existido. Os portugueses ao desembarcarem no Brasil em 1500 e ao perceberem que, nas tribos indígenas, os responsáveis em transmitir os ensinamentos da sua cultura era a própria família e essa atribuição era realizada pelo o índio mais velho da tribo, os caciques.

Os padres jesuítas ao observarem essa especificidade das comunidades indígenas, no ano de 1549, com o intuito de pregar a religião católica e alfabetizar os índios com essa doutrina, segundo a história não respeitou os seus costumes e a sua cultura, e o ensino eram realizados nas aldeias,

consideradas as primeiras escolas do Brasil, eram transmitidos nos ideários europeus, levando em consideração as questões de poder da autoridade eclesial, a serviço do rei, em detrimento a cultura indígena.

No entanto, para a contemporaneidade esse tipo de gestão parece não ter mais possibilidade de existir ou não deveria. Mesmo não devendo mais haver administração arbitraria, autoritária, e focada na repreensão, ainda assim é de extrema importância o conhecimento mesmo que brevemente da história da educação no País.

Nota-se também que para além dos jesuítas no início da escolarização no Brasil, o País ainda vivenciou os períodos históricos de exceção provocados pelo regime militar, que tanto influenciou na direcionamento escolar, sobretudo na escola pública.

Contudo depois da Constituição Federal de 1988, a gerencia colegial começa a demonstrar um novo cenário, podendo-se perceber no que se refere o capítulo e os artigos a seguir:

CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO
Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, destinada ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Todas essas questões legais corroboram com os ideais de gestão democrática e de acordo com o estudioso e pesquisador Paro (2011) ao nos trazer a seguinte contribuição nos aponta que:

"O Objeto de estudo da administração escolar é a própria escola em sua multiplicidade de problemas e potencialidades" e ainda de acordo com Paro (2011), "isso deveria ser uma máxima".

Portanto, para o gestor em início de carreira essa observação é de extrema importância, na perspectiva da gestão democrática, sabendo-se que embora tudo recaia sobre as competências e prerrogativas do diretor ainda assim, ele ou ela não gesta sozinho na unidade escolar, essa concepção pode oportunizar ao novo gestor questionamentos, sobre olhar para si mesmo e para o seu grupo, com base na diversidade de identidades representadas na escola.

E ainda sobre a gestão democrática

Paro(1986), nos diz que:

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (Paro, 1986, p. 46).

Diante do exposto, o gestor é o responsável em programar a democracia na escola pública. Ele deve proporcionar a todos os membros envolvidos um ambiente escolar agradável, com a interação de todos na busca da realização de um trabalho pedagógico coletivo, construindo uma identidade própria para a escola com resultados satisfatórios e eficazes em todos os segmentos que segundo Luck (1996, p. 37).

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva (LUCK, 1996, p. 37).

METODOLOGIA

Para abordar essas questões diretamente, fez-se necessário, revisar a literatura, transitar mesmo que brevemente por algumas áreas do saber desde pedagógicas, jurídicas, contábeis, etc. Além de observações e participações nos diversos em cursos de formação continuada de gestores, no âmbito das Diretorias Regionais de Ensino(DRE) Capela do Socorro, da Secretaria Municipal de Educação, e das participações nos movimentos sindicais, e de debates na perspectiva de resoluções nas demandas no cotidiano escolar, com trocas de experiências no campo do gerenciamento e liderança, com os diversos atores desse segmento.

Observando ainda portarias, decretos, sobre as diversas vivências na Unidade, envolvendo questões administrativas, pedagógicas, e comunitárias. Uma das vivências oportunizadas para efetivação da gestão democrática na Unidade escolar é a participação efetiva dos membros do Conselho de Escola, composto pelos segmentos, docentes, familiares dos discentes, membros da comunidade do entorno, membros da gestão, além de membros dos Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE).

CENÁRIO

É nesse ambiente escolar - Centro de Educação Infantil Jardim Novo Parelheiros(CEI), localizado na Rua Terezinha Prado de Oilveira 52,Região de Parelheiros, extremo sul do Munícipio de São Paulo SP, que buscou-se observar o fazer e a concretude da nossa própria vivência, de uma gestão iniciante no sistema escolar, buscando contribuir construindo e adquirindo experiência para um gerenciamento democrático de excelência, principal objetivo político do nosso fazer.

A escola é constituída de 7 salas de aulas, com 150 alunos entre bebês e crianças, 24 professoras, entre estas 3 no quadro de módulos (substituição) e 21 com regência, desse quadro docente apenas 10 com formação superior em Pedagogia, as demais com ensino médio no magistério. A Unidade também conta com um quadro de funcionários de apoio no total de 7 profissionais, desses profissionais 3 com ensino superior e os demais com ensino médio.

Para a composição da equipe gestora, nessa singularidade escolar conta-se também com a Coordenação Pedagógica e Assistência de direção administrativa, além da Supervisão escolar.

Há também nessa Unidade a representação de membros da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), além de membros da Mediação de Conflitos, todas essas composições sob a chefia imediata da diretora escolar, essas estruturas segmentais tendem a favorecer a transparência na gestão democrática.

RESULTADOS FINAIS

O resultado desse trabalho na compreensão desse artigo certamente não é algo concluso e nem pretende ser. Visto que, a compreensão da gestão democrática para o gestor iniciante vai para além das observações das legislações no cotidiano da escola.

Esse olhar deve perpassar do proposito de atendimento às diversas demandas dos mais variados setores, e acabará por influenciar na formação do perfil do novo gestor, se é que é possível haver um único perfil gestor para um mesmo sujeito.

Nessa lógica, o delineamento do gestor escolar, mesmo para o iniciante não é algo estático e concluído, uma vez que cada Unidade escolar também apresenta o retrato próprio do, e, no seio da sua comunidade entorno.

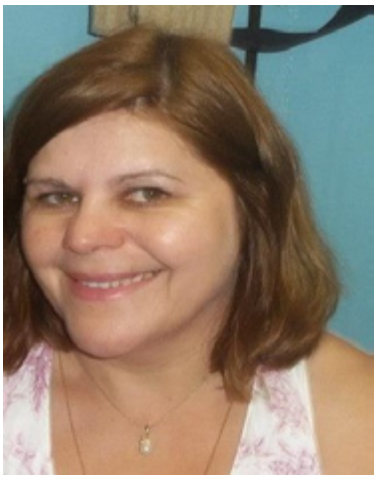
E para, além disso, mudanças nas gestões políticas, de emprego, de escolarização, de saúde, de mobilidade, sobretudo mudanças nas políticas públicas educacionais, podem acabar trazendo novos elementos para constituição, construção, ressignificação do perfil do gestor escolar, sendo ele em início de carreira ou não.

Portanto, o gestor escolar no intuito de gerir de forma democrática deve buscar uma forma humanizada de administrar diante das adversidades e diversidades de elementos que constroem o ambiente escolar.

Ainda ante o que se pretende apresentar, ressalta-se que uma gestão de educação orientada por princípios democráticos participativos no ensino público, pode favorecer uma melhoria para a qualidade da educação pública.

Nesse seguimento, a participação democrática e coletiva é um processo de aprendizagem, como, é também um aprendizado para o exercício da democracia. Contudo esses processamentos podem favorecer a formação de novos protagonistas sujeitos públicos, imbuídos de valores, sociais, igualitários democráticos, que sejam capazes de ir ao encontro das novas exigências de convivência humana na contemporaneidade nos diversos segmentos e demandas do

ambiente coletivo da Unidade Escolar.



MARDONIA MATOS PINHEIRO ALENCAR

Pedagoga, pela Universidade de Guarulhos SP (2007), especialista em Educação para a Sexualidade, pela UNISAL-São Paulo-SP, (2010), especialista em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Campos Sales (2015), especialista em Psicomotricidade, pela FACITEP (2016), professora de Educação Infantil e Fundamental I na rede do Município de São Paulo, desde 2010. Diretora de Escola da Rede Municipal de São Paulo, desde 2018.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 01 setembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 4024 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em 30 agosto de 2018.

BRASIL. Lei 5.692 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 30 agosto de 2018.

BRASIL. Lei 8069 de julho de 1990. Institui o Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 04 dez. 2016. Acesso em 02 de setembro de 2018.

BRASIL. LEI Nº 9394 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares São Paulo. SME – Divisão de Orientação técnica da Educação de Jovens e Adultos Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 25 de agosto de 2018.

BRASIL. Lei nº 13005 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 01 de setembro de 2018.

_____. Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 11.645/08. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 02 de setembro de 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, Diário Oficial da União, 05/10/1988.

_____. Ministério da Educação - MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal 9394. Brasília, 1996

LIMA, L. Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCK, H. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A: 1998.

LUCK, C; CARNEIRO, D. G. Desenvolvimento afetivo na escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

PARO, V. Gestão democrática da escola pública. 3° ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, V. Organizador, Administração Escolar, a Luz dos Clássicos da Pedagogia. Disponível em: http://www.vitorparo.com.br/wpcontent/uploads/2014/06/admescolarluz.pdf. Acesso em 02 de setembro de 2018.

Pena N. C, Santos. M. P Gestão e Democracia na Escola, Limites e Desafios. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/13789/pdf_1. Acesso em 02 de setembro de 2018.



FILOSOFIA COMO MODO DE VIDA: REFLETINDO SOBRE A EXISTÊNCIA DO EDUCANDO

RESUMO: Atualmente, não deparamos mais com os intrigantes questionamentos do ser humano sobre a sua existência: Quem somos? De onde viemos? Quem queremos ser? Qual a cidade ou mundo que queremos viver? O mais importante para esta sociedade imediatista é ter; negligenciando o essencial que é ser; e, por não entenderem qual é o seu papel dentro da escola e, qual a importância da educação na vida pessoal de cada um, os alunos não vêm sentido no que se aprende dentro das salas de aulas com o mundo fora dos muros da escola. O presente trabalho visa apresentar o ensino de Filosofia como uma teia que perpassa transdisciplinarmente o Currículo Escolar e o Projeto Político Pedagógico da escola. Para isso, foi necessário um breve relato sobre o panorama atual do ensino das disciplinas fragmentadas, das aulas isoladas e compartimentadas; além de uma discussão sobre as diferentes ações que levaram a escola atual a chegar a tais condições e como essas ações refletem de maneira drástica na qualidade de vida dos alunos. Após essa discussão, apresentou-se, também, trabalhos de estudiosos sobre a importância do pensamento filosófico para as crianças e adolescentes; a Filosofia conversando com todas as disciplinas e ao mesmo tempo com o educando de todas as séries, mas é inegável, que ela é um eixo norteador entre a educação para a cidadania, a autonomia, a aprendizagem e a reflexão dos alunos. Portanto, o fazer pensar, refletir e questionar está para além da educação formal; ou seja, está para a vida.

Palavras-chave: Educação; Filosofia; Cidadania; Professor; Aluno.

INTRODUÇÃO

A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária a formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, em decorrência, a ver seus projetos de vida frustrados. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/ ÉTICA E LEGITIMAÇÃO DE VALORES, 1998, p.67).

Sabendo da necessidade iminente de mudanças nas questões a respeito da atuação da escola e dos educadores na formação dos alunos como cidadãos conscientes do seu pertencimento no mundo; fez-se necessário leituras, discussões, debates e levantamentos de situações que foram vivenciadas com os alunos como seminários, exposições de trabalhos, organização de campanhas, monitorias de grupos de estudos e desenvolvimento de projetos sobre como relacionar o ensino da Filosofia como uma reflexão diária, conversando com todas as áreas de conhecimento; com os educandos das diferentes faixas etárias; com os gestores; com os pais/responsáveis, com todos os colaboradores envolvidos na educação dos alunos. Todos nós somos corresponsáveis pela educação de qualidade e este processo de aprendizagem precisa de atenção durante toda a vida escolar do educando. Assim, o debate buscou mostrar a importância deste ensino para desenvolver o autoconhecimento, a autonomia e a superação de obstáculos vivenciados pelos alunos no processo ensino-aprendizagem.

O objetivo deste estudo não é transformá-lo, apenas, em um projeto escolar interno, mas que ultrapasse os muros da escola, visando resultados significativos no que diz respeito a formar cidadãos autônomos, responsáveis pelas suas atitudes e conscientes da importância da sua existência no planeta. E, sobretudo, o fato de que os alunos sejam capazes de se virem como protagonistas de sua história e verdadeiros aprendizes do saber. De acordo, com os estudiosos que contribuíram para essa pesquisa, julgam necessário uma intervenção por parte dos educadores; pois, é preciso retomar os objetivos iniciais da escola que era o de formar o aluno autônomo, participativo, responsável e colaborativo. “O bom educador é como um mosquito que atormenta seu aluno para arrancá-lo de seu marasmo”. (GAARDER,1999 apud SÓCRATES, p.86).

A pesquisa “Filosofia como modo de vida: Refletindo sobre a existência do educando”, foi desmembrada em duas partes:

Na primeira parte, uma apresentação de como algumas escolas ensinam hoje, mostrando como essas ações que vêm sendo praticadas cotidianamente e por um longo período; ou ainda, situações que eram vistas como inofensivas no passado geraram grandes problemas com a má qualidade de ensino, os alunos não conseguem fazer uma conexão entre os ensinamentos aplicados nas salas de aulas com as exigências da

sociedade, no que se diz respeito ao mercado de trabalho e no convívio em grupo.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 2001, p.37).

Em pleno século XXI, a escola não pode mais ser vista como uma linha de montagem, como se fosse uma fábrica; os alunos não são vistos como indivíduos, mas, como um produto que passa pela esteira, aonde vai se agregando conteúdos e informações soltas e, no final desta trajetória, devolve à sociedade um ser que não vê o real sentido de passar a infância e adolescência dentro da escola; não há significado de existência da escola na vida dos estudantes. A sociedade recebe um ser humano que não sabe trabalhar em grupo, não tem criatividade, nem curiosidade; não tem disciplina, não é capaz de ter foco nos seus objetivos, não é colaborativo, não tem capacidade de recobrar a calma depois de um momento de estresse, não é capaz de socializar com o diferente, não tem autonomia e não tem pensamento crítico. Sentimos falta de uma escola mais humana que se questiona diariamente: Que cidadãos queremos formar? Que sociedade queremos construir? Quais são as finalidades da escola na vida do aluno?

A segunda parte, aponta as dificuldades de alguns educadores não saberem como trabalhar o pensamento e a reflexão filosófica dentro da sua área de ensino; uma vez que, muitos professores se limitam apenas em transmitir o conteúdo apresentado pelo livro didático; presos entre a lousa e o giz, sem perceber o vasto mundo apresentado fora da sala de aula a ser explorado pelos olhos da alma. Nós, educadores, apresentamos aos alunos um conhecimento engessado e parado; e, assim, docilizamos os alunos para que recebam os ensinamentos sem questionar, sem duvidar; e, sem convidá-los a pensar e a aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. Relatos de diferentes trabalhos de autores que defendem a ideia de se ter um trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e até mesmo multidisciplinar com o conteúdo de todas as áreas. E, traz algumas ponderações sobre práticas inovadoras de ensino que é capaz de dialogar com os seus interlocutores.

Por fim, apresentação das considerações finais que tem por objetivo mostrar as conclusões do trabalho mediante a esse estudo.

A ESCOLA BRASILEIRA, AINDA, TRATA O ALUNO COMO UM DECORADOR DE CONTEÚDO

A filosofia pode servir para a formação do espírito crítico, [...] pode servir a análise reflexiva da situação do nosso estudante e do nosso professor e, sobretudo, daqueles a quem é negado pensar ou frequentar a escola. Mas para isso é preciso que ela abandone

a tradição de se perder no impessoal, no abstrato em si, para escutar e perceber o trabalho pelo qual o homem se constrói a si e a sociedade. (GADOTTI, 2001, p.28).

Como visto na citação anterior, a filosofia, tem seu real significado na existência humana; ela percebe o ser humano como indivíduo singular, mas sem perder de vista a inserção deste indivíduo na sociedade.

Uma nova radiografia do ensino básico, divulgada pelo MEC, mostra que a imensa maioria dos alunos não aprendeu quase nada e seguirá assim até sair da escola. [...] garantir aos estudantes que concluam o percurso escolar com boa capacidade de pensar, produzir e inovar está longe de ser um feito acima do comum: é lição de casa elementar. Segundo Maria Inês Fini. "Os estudantes vão passando de uma série a outra, mas não avançam quase nada na escala do conhecimento". (VIEIRA, 2018, p.70).

Ainda hoje, ficamos perplexos com os baixos índices divulgados sobre a má qualidade da educação brasileira, mas continuamos apostando num ensino de quantidade de conteúdo, que serviu tão bem a era da revolução industrial, mas que não tem lugar no mundo atual, vivemos na era digital em que as informações estão ao alcance de nossos alunos num clique.

Temos uma mudança muito significativa acontecendo no mundo e ela precisa ser lida e pensada. Mas você só pode ler o mundo, como dizia Paulo Freire, se tiver uma educação viva, nova e ousada. Então se você só repete o que está nos livros, não vai ler o mundo. Você vai ler o passado. Quando a gente lê a realidade, vê que o modo de gestão da sociedade mudou. [...]. Assim como o professor que não é mais dono de sala de aula, porque a criança tem acesso ao Google. (MOSE, 2017).

Este modelo arcaico de ensino que aprisiona o conhecimento dentro das salas de aula e, não conversa com essa nova geração, que está ávida por novos saberes e precisam, urgentemente, conectarem-se a esta nova escola do século XXI e, que possa prepará-los para que sejam capazes de desempenhar as habilidades e competências que lhe serão exigidas pelo mercado de trabalho e pela vida como um cidadão crítico, consciente de si mesmo, capaz de tomar decisões, praticar a criatividade, serem colaborativos e que saibam se relacionar com seus pares. "Para haver uma escola verdadeiramente em conexão com este século, não dá para fazer remendo no modelo do passado. É preciso encarar a mudança para valer" (S.,2018 apud MARJO, p.85).

No Brasil dos anos 1950 e 1960, prevalecia a ideia de que a educação seria uma consequência natural do desenvolvimento econômico. [...]. Na década de 80, começou a ser difundida outra visão, válida até os dias de hoje: a de que boa educação não é efeito, e sim um poderoso motor para o desenvolvimento. Os cofres então se abriram para a sala de aula, o que ajudou a sanar mazelas básicas mais também propiciou um acúmulo de desperdícios. [...] já passou da hora de o Brasil usar o dinheiro da educação com mais inteligência e garantir um ensino de alta qualidade, indispensável para saltar de patamar. (VIEIRA, 2018, p.72,73).

A escola precisa quebrar os grilhões,

romper as amarras com a velha escola e, dar um salto na história, isto não é difícil, mas implica na ruptura com o passado, ter ousadia e, sair da zona de conforto por medo de enfrentar as mudanças, porque, simplesmente, "sempre foi assim", temos que nos questionarmos como as crianças aprendem e, repensarmos o que elas aprendem; sabemos que este tipo de educação já não cabe mais na atual sociedade.

Não queremos que nossos alunos, apenas passem de ano e aprendam ler e escrever, mas que sejam preparados para serem felizes e bem-sucedidos em um mundo em constante transformação. O mercado de trabalho continua pressionando as instituições de ensino por mudanças na educação pelo desenvolvimento de novas habilidades.

Hoje boas escolas olham para além das boas notas nas avaliações sistemáticas e, focam os seus objetivos em atrair alunos familiarizados com o ensino moderno baseado em competências e habilidades, alunos capazes de aprender a aprender e que saibam conduzir seu caminho na direção do conhecimento. Diante deste cenário aqui apresentado, podemos afirmar com certeza que a sala de aula de hoje que, inacreditavelmente, ainda tem resquícios do século XIX, desaparecerá; pois, é inadmissível, continuarmos apoiando a ideia de quanto mais conteúdo, melhor. Temos um currículo fragmentado e engessado das disciplinas, que serviu muito bem a geração passada que vivia um outro contexto histórico, visto que, os professores apenas transmitiam o conhecimento copilados dos livros didáticos.

Nós temos uma tradição de darmos mais espaços à abstração e de sermos distantes da vida prática. Isso tudo, por medo mesmo da interferência social. Isso remonta o período militar. Na escola, os professores não poderiam falar de política, atualidades e nem trabalhar com jornais. A consequência disso é que temos gerações que não sabem pensar. A tradição proibiu o professor de pensar. E essa lógica ainda está presente entre nós, basta ver a forma que foi estruturada a nossa educação, com grades curriculares pouco flexíveis, provas, e uma postura de comportamento focado na disciplina. (MOSÉ, 2013).

SALA DE AULA EM CRISE: O QUE ENSINAR? COMO ENSINAR? EIS A QUESTÃO?

Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações das sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdo. (CNE, 2010, p.10).

Todos os dias, somos bombardeados com notícias sobre o péssimo rendimento dos alunos da escola pública, o aumento expressivo da violência e da indisciplina dentro das salas de aula; alto índice de ausência dos docentes do seu local de trabalho por desânimo e desmotivação pela carreira do magistério, licenças médicas para

tratamento de saúde, especialmente, com depressão e transtorno de ansiedade. Os professores são cobrados, diariamente, pelo fracasso da educação no Brasil, e a escola está perdendo a sua importância como um espaço de aprendizagem, de convívio e ascensão social. Segundo Mosé (2017), os professores não têm culpa, mas estão no meio de uma encruzilhada: em sua formação aprenderam em um modelo velho e, agora precisam ensinar de um modo novo.

As aulas são enfadonhas; as salas de aula parecem celas, sempre trancadas; cópias de textos dos livros didáticos descontextualizados do cotidiano, atividades decoradas; as lições apresentadas não estabelecem um diálogo com a cultura dos alunos; na organização das salas de aula, ainda hoje, os alunos sentam enfileirados sem contato visual, realizam suas atividades isolados e não sabem como trabalhar em equipe; ensinamos nossos alunos a decorar, mas não ensinamos a pensar. Mosé (2017) afirma que "a gente quer lutar por uma sociedade inteligente, não por uma sociedade que decorou o que está no livro".

O desafio hoje é ter uma escola com altíssimo conteúdo, [...], mas que estejam vinculados à vida de cada aluno. [...] a educação tem que ser um a um. Preciso saber qual a classe social dessas pessoas, qual a vida familiar, onde essa pessoa mora, quais os conflitos dela, qual a realidade que ela vive. [...]. Isso é educação contemporânea. (MOSÉ, 2017).

Diante do desafio de educar o aluno para a vida, a escola precisa repensar o Projeto Político Pedagógico e o Currículo Escolar; temos profissionais com ótima formação acadêmica, mas que não conseguem estabelecer uma conexão entre a educação tradicional pautada no conteúdo, e a educação que prepara o aluno para a vida. Para estes professores o processo de escolarização se dá no plano concreto com produções de atividades e cadernos repletos de lições para serem apresentadas às famílias, isto ainda, é uma forma de demonstrar que a escola funciona como em uma linha de produção; provas e notas também são um medidor de capacidade. No entanto, apresentam uma dificuldade imensa em lidar com o abstrato, de enxergar o seu aluno como um indivíduo único, respeitar os ritmos e as peculiaridades individuais de cada um aprender, respeitar as diversidades de talentos; conhecer a história de vida dos seus alunos, seus valores e suas culturas familiares.

O conceito de educação ao longo da vida aparece, portanto, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ele supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação; [...] a educação sublinhavam a necessidade de um retorno à escola para enfrentar as novas situações que ocorrem tanto na vida privada quanto na vida profissional. Além de permanecer atual, essa exigência tornou-¬se ainda mais premente; e para superá-la, impõe-¬se que cada um aprenda a aprender. (DELORS, 2010, p.12,13).

Nosso sistema educacional brasileiro, ainda enfrenta um grande obstáculo para fazer essa transição do concreto ao

abstrato. Visto que, alguns educadores acreditam que queremos reduzir o valor do conteúdo acadêmico e, passar a ensinar só práticas. O objetivo é incorporar as estratégias de aprendizagens e reconectar os alunos ao mundo em que vivem por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais. Os profissionais da educação precisam compreender que teoria e prática caminham juntas, não é possível valorizar mais uma em detrimento da outra porque temos que perceber nossos alunos na sua completitude e individualidade.

[...] "Eu não quero a faca nem o queijo, eu quero a fome". Nós damos para o aluno a faca e o queijo, mas tiramos a fome. Se um professor der fome, o aluno acha a faca e o queijo. Mas, o professor pode dar a fome e ainda indicar a faca e o queijo. Essa é a inversão na educação. Não dê algo que preencha a angústia do aluno, não dê modelos para esse aluno seguir, não dê caminhos para esse aluno trilhar. Dê a ele a fome e ética e mostre que ele é um grão de areia no mundo e que precisa de contexto. Se você tem fome e entende que para existir precisa de contexto, você tem ética. Isso é a sociedade que a gente precisa, a educação que a gente precisa. (MOSÉ,2017 APUD PRADO, Adélia)

É imprescindível instrumentalizarmos os nossos alunos para que possam absorver os conceitos e, ao mesmo tempo, tenham a capacidade de aplicá-los em situações imponderáveis; colocando em prática as habilidades aprendidas para controlar as emoções, alcançar os objetivos, tomar decisões de maneira responsáveis, trabalhar em equipe, ser criativo e tantas outras habilidades que acompanharão os alunos ao longo da vida, uma vez que, as competências socioemocionais não fazem parte do indivíduo desde o seu nascimento e nem são fixas; podemos aprender, praticar e ensinar desde a educação infantil até a formação acadêmica dos futuros profissionais de todas as áreas de conhecimento.

[...] a educação é, também, uma experiência social, mediante a qual a criança descobre¬-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do savoir ¬faire. Essa experiência deve iniciar-¬se antes da idade da escolaridade obrigatória, sob formas, diferentes, conforme as circunstâncias, além de implicar a família e a comunidade de base. (DELORS, 2010, p.16)

Tais reflexões, afinal, provoca uma revolução no modo de pensar a educação; revela o aluno na sua integralidade, singularidade e valoriza todos os talentos. Educadores e educandos estão em constante movimento de construção do conhecimento. Nesse processo, o aluno se distanciará do fracasso escolar, se sentirá, plenamente, incluído e com novas perspectivas para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados sob o novo paradigma da educação, concluímos que não se pode pensar a educação do século XXI sem ter a filosofia presente; é essencial que o professor nas suas práxis pela reflexão, experimente a filosofia como um exercício

do livre debate; ensinando e aprendendo problematizar, duvidar, argumentar, inquietar, buscar e contestar o que parece irrefutável, indispensável e inquestionável.

Nas discussões que ora realizamos, percebemos que para acontecer as mudanças propostas nos estudos avaliados , é necessário que o docente transforme a sala de aula em um espaço de diálogo, de aprendizagem e de debate e, que atue como um mediador para discutir as questões fomentadas desses encontros; se mostrar aberto para as mudanças socioculturais e socioambientais que estão acontecendo na sociedade, e que refletem, fundamentalmente, na educação e, particularmente, dentro das salas de aula, e que acreditem na capacidade do protagonismo dos seus alunos.

Destacamos a necessidade de despertar no aluno o interesse individual pelo conhecimento contextualizado; está reflexão instigou os professores a entenderem que o conhecimento só acontece de verdade quando o aluno compreende o que ocorre ao seu redor, e quando ele é capaz de fazer suas próprias conexões e construir um aprendizado que faça sentido para sua vida. Nesta etapa, o professor assume o compromisso de orientador e mediador do conhecimento do aluno e instiga sua capacidade e habilidade criativa, racional e lógica, possibilitando uma leitura crítica da realidade circundante. Contudo, isso só é possível, quando o educador está preparado para responder as indagações do seu aluno, despertando nele a sensibilidade, a imaginação, a criatividade; o pensamento crítico, reflexivo e construtivo para o exercício da cidadania.

Enfatizamos ainda, neste estudo, que nesses últimos meses, percebemos mudanças significativas no processo de amadurecimento pessoal dos alunos envolvidos no trabalho, mas sabemos que, ainda, há muitas questões que necessitam ser retomadas e discutidas; porém, o importante é que houve contribuições consideráveis dos professores e alunos na construção da nova identidade da escola.

Em razão da importância da escola como um espaço de aprendizagem, onde o aluno tem a possibilidade de exercer seu papel como cidadão consciente de sua responsabilidade, autonomamente, como construtor de uma sociedade social democrática, o educando descobre que é capaz de desenvolver seu intelecto e avançar nos seus estudos, por intermédio de leituras, pesquisas e projetos. No momento, em que os alunos tomam consciência de seu papel como sujeitos de sua própria história e dos conhecimentos adquiridos, em consequência das interações com outras pessoas do seu convívio social mais próximo ou do universo das redes digitais, reforça a ideia da competência que a escola tem como espaço orientador para formação do ser humano, constituindo uma unidade única entre a educação e a filosofia.

Sabemos, entretanto que o estudo ora apresentado se encontra aberto para novas ideias, reflexões, discussões, visto que, a escola está em constante processo de transformação e de formação em educar pelo diálogo.



MARIA CLEUSA RIBEIRO DE SOUZA MORENO

Graduação em Letras pela Faculdade da Zona Leste de São Paulo (1991); Especialista em Português e Inglês; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Rodrigo Mello Franco de Andrade.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Temas transversais: ética e legitimação de valores/Secretaria da educação Fundamental,1998, p.67.

CALLEGARI, CESAR. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Distrito Federal. CNE/CEB n.11/2010, publicado no D.O.U dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em www. portal. mec.gov.br/index.php?option=com_ docman&view=download&alias = 6324-pceb011-10&Itemid= 30192. Acesso em 15 de outubro de 2018.

CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2002.

DELORS, Jacques. Um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: p.12,13,16. Disponível em https://www.unesco.org/ images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2018.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação: Diálogos. 5. ed. Vol. 1, São Paulo: Paz e Terra Educação, 2001, p.37.

GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia. Romance da história da filosofia. 12. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995, p.86.

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2001,12ªedição, p. 28.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa/Antônio Houaiss e Mauro Salles Villar; elaborado no Instituto Antônio Houaiss de lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – 3ed. rev. E aum. – Rio de Janeiro: Objetiva,2008.

S, J. Educação: Muito além dos muros da escola. Revista veja. São Paulo: Abril, edição 2597, ano 51, n. 35. 29/08/2018. p. 85.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez,1994.

MOSÉ, Viviane. Educação é pensamento, não textos decorados. Ceará. Disponível em https://www.opovo.com.br/jornal/páginasazuis/2017/03/para-viviane-mose-educacao-e-pensamento-nao-textos-decorados.html. Acesso em 15 de outubro de 2018.

----------. Nossos alunos precisar saber criar conhecimento. São Paulo: Disponível em https://www.porvir.org/nossos-alunos-precisam-criar-conhecimento/tpe-viviane-mose: Acesso em 15 de outubro de 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da educação. Construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SPLITTER, Laurance J., SHARP, Ann Margaret. Uma nova educação: A comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

VIEIRA, Maria Clara. Educação: Devagar, quase parando. Revista Veja. São Paulo: Abril, edição 2598, ano 51, n. 36, 05/09/2018, p.70,72,73.



GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

RESUMO: Neste artigo propõe-se uma reflexão sobre a gestão escolar democrática, as determinações legais que envolvem essa prática, além da garantia do ensino de qualidade estabelecido na legislação brasileira. Gestão escolar democrática implica a revisão das práticas pedagógicas, o envolvimento não apenas de gestão e professores, mas, também de alunos e familiares na tomada de decisões e no compartilhamento de responsabilidades. O diálogo surge como um ponto de equilíbrio entre o corpo docente, discente, familiares, direção e a comunidade no entorno do estabelecimento de ensino. Para que a gestão democrática ocorra, há a necessidade de participação e comprometimento de todos, descentralização e lisura nas decisões tomadas. Apesar de a legislação brasileira estabelecer a gestão democrática há alguns anos, muitos ainda a ignoram. Por isso, trata-se de um processo permanente, que exige mudança de paradigmas e aceitação do novo.

Palavras-chave: Educação; Gestão democrática; Comunidade escolar, Legislação.

INTRODUÇÃO

Atualmente muito se fala em gestão escolar democrática, forma de gerir os estabelecimentos de ensino a partir da participação de familiares, alunos, professores, funcionários, direção e moradores do entorno nas tomadas de decisões, na fiscalização do ensino oferecido e no emprego de recursos financeiros, na organização política e pedagógica da escola. A comunidade escolar assume o papel de protagonista na gestão da escola.

A legislação brasileira estabelece que as escolas de ensino público devem adotar a gestão democrática como um princípio e garantir acesso e permanência na escola. De acordo com a lei, é garantida ao indivíduo uma educação de qualidade, que promova a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade da qual fazem parte.

Nesse sentido, o Conselho Escolar surge como facilitador na gestão democrática da escola, pois as decisões passam a ser responsabilidade de todos e, consequentemente, a qualidade do ensino ofertado encaminha-se para uma considerável melhora.

A busca pela qualidade de ensino deve ser constante. O Projeto Político Pedagógico, documento elaborado a partir de intensas discussões entre comunidade escolar, professores e gestores, auxiliará as tomadas de decisões e norteará o trabalho desenvolvido por todos os responsáveis pela formação do indivíduo e pela construção do conhecimento.

Em uma gestão democrática, o Projeto Político Pedagógico e o Conselho de Escola podem contribuir e facilitar o processo de ensino aprendizagem, colaborando com a formação de cidadãos críticos e participativos nas tomadas de decisões em âmbitos escolar, pessoal e profissional.

Sendo a gestão escolar democrática uma determinação legal, como ela pode garantir o ensino de qualidade? Nesse trabalho propõe-se uma discussão a respeito da relação existente entre gestão democrática e qualidade de ensino.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A democracia promove e valoriza a participação do povo nas decisões, possibilitando atuação e cooperação dos que se propõem a auxiliar. O ensino no Brasil passou por diversas mudanças, entre elas, a proposta de uma gestão escolar democrática das unidades de ensino.

A gestão escolar democrática engloba administração dos estabelecimentos de ensino com participação de toda a comunidade escolar, valendo-se da lisura de decisões para oferta de ensino de qualidade. Nesse sentido, os vários segmentos que compõem um estabelecimento de ensino participam das decisões e organização da escola, ou seja, da construção do Projeto Político Pedagógico, do Planejamento Escolar, das Avaliações. Entende-se, então, que em uma escola democrática as políticas educacionais são elaboradas a partir

de decisões tomadas por todos os que constituem a comunidade escolar, ou seja, qualquer membro da comunidade escolar pode participar de intervenções e decisões.

Na Constituição Federal, o artigo 206, inciso VI, determina que o ensino deve ser ministrado com base em diversos princípios, entre eles a gestão democrática do ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), artigo 14, estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

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

Nesse sentido, não apenas alunos, familiares, professores e funcionários são responsáveis pela escola, mas toda a comunidade no entorno, podendo contribuir com sugestões e críticas, participar de eventos. Contudo, embora as legislações federais instituam o ensino democrático como um dos princípios para a conquista de uma educação de qualidade, compete aos governos estaduais e municipais regulamentarem esse a gestão democrática na escola pública. A Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 (Plano Nacional de Educação), no artigo 9°, a respeito da gestão democrática, orienta:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for a caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

A legislação brasileira institui a gestão democrática do ensino como um princípio, devendo ser regulamentada por Estados, Municípios e pelo Distrito Federal. A comunidade escolar deve ser atuante, com a participação de representante de todos os segmentos, propondo discussões que produzam melhorias e resultados positivos no processo de ensino aprendizagem, estabelecendo e supervisionando verbas da escola, avaliando a unidade escolar, o corpo docente e discente e os funcionários.

No Brasil, os estabelecimentos públicos de ensino constituem-se por um representante legal, conhecido como diretor escolar, responsável pela escola como um todo, e pesa sobre ele as tomadas de decisões administrativas e pedagógicas, muitas vezes, por autoimposição ou por determinação da própria instituição. Entretanto, a gestão democrática precisa valorizar a participação de pais, alunos, professores, diretores, coordenadores, comunidade do entorno da escola, e as diferentes ideias que essa participação produz. Quando a comunidade escolar participa das decisões que envolvem a instituição de ensino, torna-se, também, responsável pelo processo de ensino aprendizagem e compromete-se com as atividades desenvolvidas. Libâneo (2005, p. 332) afirma:

O gestor escolar tem de se conscientizar

de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários, o que se chama de gestão democrática, onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomada, trata-se as decisões coletivamente, participativamente, e é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não queremos dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

Cabe ao diretor, portanto, agregar os anseios e ideias da comunidade escolar, mediando-os de forma a respeitar o processo de ensino aprendizagem e a construção do conhecimento. A comunidade precisa ser ouvida e participar das decisões. No entanto, ouvi-la não significa ignorar os objetivos de uma instituição de ensino. As decisões tomadas devem pautar-se na legislação brasileira, no respeito ao próximo e na necessidade do aluno. As questões administrativas não devem ser ignoradas, mas não podem ser privilegiadas de modo que se prejudiquem as questões pedagógicas. Faz-se necessário encontrar um equilíbrio que possibilite atender a todos essas demandas.

No estado de São Paulo, a Secretaria de Educação estabelece o Conselho de Escola como uma forma de democratizar o ensino. Composto por representantes docentes, discentes, funcionários e pais, todos eleitos entre seus pares, cabe a ele as decisões referentes ao estabelecimento de ensino e a consolidação do vínculo entre família e escola. A respeito da função do Conselho de Escola, o site da Secretaria Estadual de Educação fornece as seguintes informações (2018, p. 01)

O Conselho de Escola possibilita a criação de uma nova cultura e novas relações entre a sociedade civil e o poder público. O papel atribuído ao Conselho é decisivo na democratização da educação, por compartilhar com a comunidade escolar a responsabilidade nos rumos da escola. Seu pleno funcionamento possibilita a construção de uma escola cidadã, sendo o estudante o foco de todo o processo. O Conselho é, portanto, um espaço de construção da cidadania, onde a comunidade e direção da escola exercem em conjunto o papel de gestores, garantindo a democracia e, assim, o aprimoramento na qualidade da educação pública paulista.

O Conselho de Escola constitui-se, então, como uma importante instituição na construção da escola democrática e cidadã, em que o aluno surge como o protagonista

do ensino.

O ensino constituído a partir de uma gestão democrática deve buscar, então, o sucesso do processo de ensino aprendizagem e o pleno desenvolvimento de competências e habilidades de seus alunos. Sendo esse o propósito da comunidade escolar, há o comprometimento permanente de defender a educação, com discussões de práticas que possibilitem a melhoria do ensino oferecido e de alternativas para as dificuldades encontradas.

A participação da comunidade escolar na tomada de decisões, permite a professores, coordenadores e diretores conhecerem as reais demandas de seus alunos, o que possibilita flexibilização das aulas e adaptação de conteúdo para as necessidades locais, transforma o ensino e envolve o discente. A escola afasta-se da ideia de ser um local para transmissão de conteúdo e assume a tarefa de construir o conhecimento, em que expor opiniões, debater ideias servem como ferramenta de reflexão.

Para a oferta de um ensino de qualidade, professores necessitam envolver-se em projetos de atualizações permanentes por meio de cursos, palestras, leituras, discussões com seus pares a respeito de problemas enfrentados no desenvolvimento das atividades escolares, com o intuito de, coletivamente, encontrarem soluções. Ao professor cabe a tarefa de ensinar, mediar a aquisição e construção do conhecimento e, também, de aprender continuamente. Contudo, aperfeiçoamentos exigem tempo e recursos financeiros que, muitas vezes, o pouco investimento na educação impede que o professor dedique-se a eles. A internet flexibiliza a busca pelo conhecimento, facilitando o acesso a materiais de apoio. Entretanto, o excesso de trabalho que acomete o profissional da educação, dificulta encontrar tempo além do dedicado à sala de aula, ao planejamento, às correções de trabalhos e avaliações para investir em atualizações nas poucas horas em que não se encontra envolvido com as atividades relacionadas ao processo de ensino aprendizagem.

A escola exerce função social, pois é a responsável por socializar o conhecimento para transformar o indivíduo. Nesse sentido, interesses coletivos que envolvam a construção do conhecimento devem ser privilegiados, servindo de direção na elaboração do Projeto Político Pedagógico, com o intuito de favorecer a aprendizagem do aluno.

Menezes e Santos (2001, p.19) apresentam o Projeto Político Pedagógico da seguinte maneira:

Instrumento técnico-político utilizado com base no princípio da escola autônoma, que pressupõe a descentralização administrativa e a autonomia financeira da escola. O projeto político pedagógico (PPP) contém a definição do conteúdo que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido na escola. Ele caracteriza-se, principalmente, por expressar os interesses e necessidades da sociedade e por ser concebido e construído com base na realidade local e com a participação conjunta da comunidade. O projeto político pedagógico passou a ter importância a partir de meados da década de 90, quando o MEC

passou a transferir recursos financeiros diretamente para as unidades escolares, de acordo com os princípios da descentralização e da escola autônoma, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

É por meio do Projeto Político Pedagógico que se constrói a identidade da escola, espelho de seus alunos, e de seu entorno. Concebido a partir discussões coletivas, o Projeto Político Pedagógico possibilita um trabalho individualizado que contempla as especificidades e necessidades da comunidade em que a escola está inserida.

Quando se busca o desenvolvimento da cidadania, a parceria entre escola, família e comunidade escolar facilita o trabalho do professor, possibilita o reconhecimento das dificuldades e institui toda a comunidade escolar como responsável não apenas pelas decisões, mas, também, pelas soluções de problemas.

Grêmios estudantis também contribuem para uma gestão democrática do ensino. É o espaço em que os alunos elegem democraticamente seus representantes e têm a oportunidade de discutir e propor ideias para a melhoria e funcionamento da escola em que estudam. A respeito dos grêmios estudantis a Secretaria Estadual de Educação, em sua página sobre gestão participativa, informa (2017, p. 01)

Um espaço de debate, trabalho em grupo e novas ideias, os Grêmios Estudantis proporcionam ao aluno a oportunidade de estimular outros estudantes a participar da vida escolar e também da rotina da comunidade, por meio de projetos nas áreas de comunicação, cultura, esporte, social e política.

É por meio dos grêmios que os alunos têm a oportunidade de se expressarem e defenderem direitos dentro da escola, participando de decisões tomadas em Conselhos de Escola ou Reuniões da Associação de Pais e Mestres. É por meio do grêmio que surge uma das primeiras oportunidades de o aluno se manifestar politicamente, estudando propostas, trocando ideias, ouvindo e sendo ouvido.

Gestores e professores devem estimular a formação de grêmios em suas escolas e orientar a respeito das obrigações envolvidas. Apesar de envolver projetos culturais e esportivos, não se pode favorecer apenas esses campos. É necessário compreender que o objetivo de um colegiado como o grêmio é contribuir com uma maior participação dos alunos nas decisões que envolvem a vida escolar. Os representantes do grêmio são eleitos democraticamente e tornam-se responsáveis por mediar conflitos entre gestão e professores e alunos, votarem e questionarem decisões que considerarem abusivas, propor mudanças que busquem a melhora na qualidade de ensino.

A gestão democrática, portanto, foi instituída com o intuito de ofertar uma educação de qualidade. Grêmio estudantil, Conselho de Escola e Projeto Político Pedagógico foram estabelecidos para contribuírem com a melhoria dessa qualidade. Alunos, familiares e professores devem trabalhar na concretização desse objetivo, participando ativamente do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação está em constante mudança. A escola, estabelecimento de ensino que busca ofertar ao indivíduo a possibilidade de construção do conhecimento, orienta-se nas determinações legais para conduzir as tomadas de decisões.

Existem diversas maneiras de gerir um estabelecimento de ensino, contudo, as escolas públicas devem observar o disposto na legislação e, a partir do que se estabelece nas leis, pautar suas deliberações.

A gestão democrática determinada na legislação brasileira busca melhorar a qualidade da oferta de ensino. No entanto, não recai apenas sobre professores, gestão e funcionários a responsabilidade por questões que envolvam o aluno. Familiares e comunidade escolar precisam compreender que ao participarem ativamente no cotidiano da escola, contribuem para o avanço do ensino e, consequentemente, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A participação de familiares e alunos na construção do Projeto Político Pedagógico possibilita compartilhar as necessidades que a comunidade apresenta com a escola. A partir das informações contidas nesse documento, professores podem pautar o planejamento das aulas, busca melhorias no ensino e contribuir para sanar ou, ao menos, minimizar as ansiedades dos alunos, familiares e do entorno da escola.

A escola engloba colegiados que, se adequadamente conduzidos, também favorece a melhoria da qualidade do ensino. Assim, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil devem ser constituídos por indivíduos que se propõem a debater ideias, identificar problemas, propor soluções. Direção escolar e professores já enfrentam diversas dificuldades que envolvem a escola, portanto, representantes dos colegiados, precisam estar dispostos a somar com a constituição de uma escola democrática.

Em uma unidade de ensino, o professor exerce a função de mediador entre aluno e construção do conhecimento. Para que o trabalho exercido por ele possa ser de qualidade, faz-se necessário repensar políticas públicas que envolvam a educação, na quantidade de alunos presentes em sala e no número de escolas em que ele precisa trabalhar. Ensinar exige formação continua e legislação sem investimentos não garante qualidade na educação oferecida.



MARIA CRISTINA TELES DE OLIVEIRA

Graduação em Matemática pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (2002); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Brasil Japão, Professora de Educação Básica – Matemática - na EE Rosa Bonfiglioli.

REFERÊNCIAS

Conselho de Escola é canal de comunicação com papel decisivo na democratização da educação. SEE, 2018. http://www.educacao.sp.gov.br/conselho-escolar. Acesso em 29 out. 2018

Constituição da República Federativa do Brasil. Atualizada pela EC 40. 14° ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete projeto político pedagógico. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. http://www.educabrasil.com.br/projeto-politico-pedagogico/. Acesso em 30 de out. 2018.

Gestão participativa. Gremistas desenvolvem o protagonismo juvenil no ambiente escolar. SEE, 2017. http://www.educacao.sp.gov.br/gremio-estudantil. Acesso em 25 out. de 2018.

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 25 out. 2018.

Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 28 out. 2018

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar, políticas, estruturas e organização. 2 ed. SP: Cortez, 2005.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO AS TEORIAS E PRÁTICAS PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ATUALIDADE

RESUMO: O presente trabalho de pesquisa tem o intuito de observar como as metodologias e o processo histórico a que nosso país foi submetido ao longo do tempo influenciaram e ou influenciam a educação na atualidade e como as novas teorias e práticas educacionais tem contribuído para o processo de apropriação da linguagem escrita na fase inicial da educação. A questão norteadora deste estudo baseou-se na bibliografia de diversos pensadores do processo educativo, que defendem uma visão mais ampla e atraente desta importante capacidade humana, o libertário ato de ler e escrever. Analisando a importância do processo de construção da escrita ressaltando ainda, a necessidade de compreensão dos movimentos de construção social da escrita por meio das múltiplas dimensões culturais, cuja natureza intervém sobre os modos de conhecimento definindo quem é o sujeito da alfabetização, buscando relacioná-lo ao conceito de sujeito na educação atual.

Palavras-chave: Educação; Alfabetização; Letramento; Processo Educativo.

INTRODUÇÃO

A educação como prática social está presente em todos os segmentos da sociedade, desde os tempos mais primitivos no qual o objetivo era de propagar a cultura e os conhecimentos garantindo a sobrevivência.

A alfabetização é um tema de estrita importância no meio escolar, pois por ela descortina-se um universo completamente novo do saber, possibilitando acesso à cultura, promovendo a inserção do indivíduo no mundo social.

Tendo em vista a amplitude da educação e seus caminhos tortuosos em busca da alfabetização plena, é de suma importância aprofundar os estudos acerca das questões norteadoras que dão alicerce a este tema, pois, mesmo antes da criança iniciar sua vida acadêmica apresenta hipóteses sobre o que vem a ser o sistema escrito. Hipóteses estas que adquire observando à escrita dos adultos, manuseando livros, revistas, dando início ao processo de construção de suas ideias. Primeiro em forma de rabiscos (garatujas), amplia sua percepção incorporando a essa escrita rudimentar letras e formas, progredindo gradualmente em suas concepções. Sendo assim, o ensino da leitura e escrita é alvo de vários estudos e discussões para compreender e desmistificar o mesmo, sendo assim, podemos inferir:

Qual a participação da instituição educacional nesse processo?

São considerados os saberes prévios das crianças?

Como são aproveitados esses saberes no currículo escolar? Como estão relacionados?

Dos métodos tradicionais ao que há de mais moderno, vemos no ato de alfabetizar um desafio estimulante, pois, não basta apenas decifrar o código escrito por meio da memorização de palavras sem sentido, como se fazia antigamente, mas, sobretudo estimular, motivar, enraizar no educando o desejo de domínio da língua, tendo como objetivo final, não só saber ler um texto, mas compreender amplamente seu significado.

Com este trabalho buscarei uma análise crítica do processo de alfabetização, as particularidades na aquisição do mesmo. A questão norteadora deste estudo foi baseada nas concepções de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, César Coll, Paulo Freire entre outros, abordando as contribuições que influenciaram a educação no Brasil: A Escola Nova, o Construtivismo, contribuições que são referenciais para analisar, refletir sobre a prática, como se aprende e como se ensina, o professor como mediador, no qual aprender não significa acumular conhecimentos e sim construir significados, as teorias que embasam o processo de aquisição da escrita, a importância do ambiente escolar e o professor como mediador do processo, desmistificando sua figura como detentor absoluto do saber.

Possibilitando a compreensão consistente das práxis docente, como transformadora somada à realidade educacional brasileira torna-se um grande desafio. É preciso um novo olhar, um olhar apaixonante que entenda a alfabetização como prática social complexa.

UM BREVE RELATO DO PERCURSO EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O ensino em nosso país foi marcadamente constituído por uma educação baseada na transmissão oral, o professor como detentor absoluto do saber e o aluno um ser que nada sabia, devendo ficar o tempo todo atendo a aula para que pudesse absorver todo o conhecimento transmitido por seu mestre.

Essa é a concepção de ensino por qual passamos os duzentos primeiros anos (de 1549 a 1760) da nossa história educacional, um ensino organizado pela Companhia de Jesus, atuando por meio dos jesuítas, que tinham a incumbência catequisar pessoas, evangelizando-as, pregando o nome de Jesus, aperfeiçoando as pessoas que deviam obediência absoluta e sem limites aos superiores, disciplina severa e rígida, hierarquia baseada nos padrões militares.

Comportamentos que foram reproduzidos por muito tempo nas escolas brasileiras, mesmo após a expulsão dos jesuítas e as variadas tentativas de organização de novos modelos que pudessem alavancar o ensino brasileiro.

Com sua prática de sensibilização os padres foram os primeiros professores em nosso país.

Os métodos de ensino utilizados eram baseados apenas na transmissão oral, castigos, repreensões, longas reproduções escritas, um ensino tradicional utilizado na alfabetização.

Após várias reformas e governos, a insatisfação com o ensino apenas aumentava, levando os republicanos a desencadear na Revolução de 1930, conseguindo apenas algumas conquistas trabalhistas e democráticas, fazendo com que o processo educativo brasileiro avançasse, com ventos de modernidade, buscando métodos mais interessantes para o ensino e a ampliação da educação para os que mais necessitavam dela, entre as principais discussões, estavam a criação de uma política nacional de educação.

Como se não bastasse, quando o ensino começava a despontar com a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação em 1961, em que vemos uma intensa luta pela educação popular e a alfabetização de jovens e adultos, no entanto, dá se início a um período negro na história do país, o golpe militar que trouxe consigo retrocesso não somente nas políticas educacionais como também na produção de conhecimento.

Após esse período, em razão do desenvolvimento industrial, desencadeia-se um processo de urgência de formação profissional, voltando a educação para conceitos e conteúdos mecânicos e fragmentados, como bem nos diria Freire (1988) “educação bancária”.

Vemos na atualidade a construção de um novo modelo educacional, no qual o educando tem vez e voz no processo educativo é incentivado a troca de experiências num espaço de liberdade.

CONSTRUINDO A ALFABETIZAÇÃO

Diante dessa nova concepção de aluno,

podemos considerar que o ambiente tem ligação direta para que se efetivem as práticas educativas no dia a dia da escola. Ferreiro (2009), realizou experiências com os mais diversos grupos de crianças, chegando à conclusão que o ambiente e as interações sociais têm forte influência na aquisição da linguagem escrita.

O nome tem fundamental importância nesse processo, pois constitui-se de um elemento da identidade pessoal, que favorece o início do processo de investigação da escrita realizada pala criança, ao qual recorre para a escrita de palavras que não conhece, utilizando as letras nas mais diversas combinações, mas não lhe faltam sistematizações, como afirma Ferreiro (2009, p.10):

Quando procuramos compreender o desenvolvimento da leitura e escrita, ponto de vista dos processos de apropriação do objeto socialmente constituído, buscamos ver se haviam modos de organização relativamente estáveis que se sucedia em certa ordem. Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem; primeiro vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos(com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábicos alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos. (FERREIRO, 2009,p.10).

Diante disso, tem início um processo conflituoso de apropriação da escrita em que a criança vai testando suas ideias, passando por estágios denominados por Emília Ferreiro como: pré silábico, nível em que a criança se utiliza de desenhos para escrever. Em alguns casos conforme vai avançando, mistura letras e números, sem consciência da função de cada um no mundo letrado.

À medida que vai avançando em seu aprendizado passa para o estágio silábico sem valor, em que para escrever atribui uma letra para cada silaba da palavra, as letras empregadas não têm relação alguma com a palavra a ser escrita. No estágio silábico com valor utiliza, geralmente, as vogais da palavra ditada, nesse momento, instaura-se um conflito, pois a criança muitas vezes de recusa a utilizar duas vezes a mesma letra, ou então acomoda-se acreditando que bastam essas letras para escrever as palavras. A intervenção do professor é fundamental, pois é ele quem ajudará a criança a perceber que suas hipóteses não estão adequadas, fazendo com que ela reflita e avance para o próximo estágio, silábico alfabético.

Nesse estágio a escrita encontra-se mais elaborada e já conseguimos perceber a formação de palavras na forma convencional, alguns erros ortográficos são toleráveis, e a medida que a criança vai entrando em contato com a literatura, produções textuais, vai elaborando seu vocabulário, corrigindo os erros e chega no estágio final denominado alfabético, momento em que a criança já escreve convencionalmente e está apta a produzir pequenas frases.

Embora os estágios estejam definidos por uma concepção de grandeza, no qual a criança vai avançando progressivamente, nem sempre esse desenvolvimento acontece de maneira linear, a criança pode saltar de um estágio ao outro, ou retroceder, a um nível inferior, desta forma, as experiências e o contato com a leitura e a escrita, a diversidade de portadores textuais aos quais a criança tem acesso, são fundamentais para que o processo de apropriação da escrita ocorra com sucesso.

Com efeito as crianças oriundas de ambientes ou famílias em que a leitura e a escrita têm lugar de destaque no cotidiano, são sujeitos que apresentam maior facilidade e disponibilidade para a alfabetização.

Isso não significa que as crianças de camadas mais pobres, estejam fadadas ao fracasso escolar, como antes se considerava, embora possam ter mais dificuldade, podemos perceber o quanto a mudança no paradigma educacional tem sentido neste momento, pois a atuação do professor com essas crianças fará toda a diferença em desempenho. Um professor mediador, que identifica as dificuldades, propondo descobertas, desafiando as crianças a ultrapassarem seus limites, considerando e aproveitando seus saberes, ainda que não se constituam saberes acadêmicos, sendo refinados, pela atuação do professor, contribuem para a construção do conhecimento.

Desta forma, a escola tem a função de oportunizar ao aluno a compreensão da linguagem oral e escrita nas mais variadas formas, para que por meio da aquisição de conhecimentos do sistema escrito, posam ampliar sua capacidade de compreender a realidade que se faz presente. Como afirma Weisz (2009, p,16) “Assim o ensino deve buscar a participação ativa da criança por meio de um contexto de troca de conhecimento entre as próprias crianças e entre elas e o professor”.

Torna-se cada vez mais distante do ideal de educação, práticas tradicionalistas, modelos clássicos de sala de aula, exercícios de discriminação visual, coordenação motora, nas quais os alunos, calados, realizam cópias de textos da lousa, que pouco contribuem para seu desenvolvimento.

MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS EM COMO SE ENSINA E COMO SE APRENDE

Com a finalidade de trazer reflexões sobre essa temática, indago: Como os saberes docentes são elaborados, reelaborados e apropriados?

Talvez não encontraremos resposta para essa pergunta, visto como o processo educativo demonstra-se complexo, no entanto, sabemos que ressignificar a escola, a educação, direcionado as práticas para a construção de saberes reflexivos, formando sujeitos indagativos, capazes de inferir de maneira crítica, opinando sobre diversos assuntos, são resultado de práticas educativas que superam a educação baseada na sociedade de classes, construindo uma sociedade mais igualitária.

Para refinar esse estudo, a fim de compreender o processo reflexivo,

investigativo do profissional de educação, apoio-me em filósofos que sempre refletiram com base nos problemas de sua época.

Para entendermos melhor esses problemas devemos ter uma postura histórica, que não significa conhecer fatos e ideias relacionados com a educação em cada época histórica, é ir além, se atentar a aspectos econômicos, políticos e sociais do país de onde se desenvolve o fenômeno educativo. (PILETTI C. e PILETTI N.,1988, p 37)

Tendo como parâmetro a história da educação brasileira, temos um sistema fortemente influenciado pela busca da valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social.

Fernando Azevedo (1937) com um dos precursores do movimento 'escolanovistas', defendia que era necessário buscar formas de tornar o ensino mais eficiente e realizador.

O pragmatismo influenciou a Escola Nova na década de 1920, no qual foram introduzidos, por meio de reformas no ensino, métodos ativos de participação dos alunos em sala de aula, John Dewey (1859-1952) foi um dos defensores da Escola Ativa, que propunha o lado prático, pragmático da educação, por meio da ideia de que tudo está em constante evolução, nada é fixo ou inalterável.

Para que houvesse essa mudança no ensino, era necessário que o professor se recriasse, assumindo uma nova postura em sala de aula, como Freire (2003, p.69) considera "O professor agora é o mediador, criando situações desafiadoras para que o educando reflita interaja com outras pessoas e assim agir sobre o que é o seu objeto de conhecimento."

Vygotsky (1896-1934) afirma em sua obra que as crianças muito antes de entrarem na escola, já trazem uma bagagem de conhecimento. Desta forma, esses conhecimentos prévios de mundo devem ser considerados quando a criança inicia sua vida escolar e também em seu processo de alfabetização.

Assim suposições que consideram a criança como um ser que nada sabe, não podem ser consideradas, pois a necessidade de encorajar cada um dos alunos, elaborando o conhecimento a tal ponto que possam dar sentido a informação, são desafios fundamentais a prática docente.

Sendo assim, torna-se imprescindível que a atenção dos professores seja focalizada em uma sólida fundamentação teórica, não apenas a teoria pela teoria, mas que sua prática seja carregada de reflexão, compondo a tríade ação-reflexão-ação.

"A opção por um ensino que entenda que sua função vai além da introdução dos saberes culturalmente organizados e que, por tanto, deve abranger não só a formação em determinadas capacidades cognoscitivas, mais alcançar maior desenvolvimento da pessoa em todas as suas capacidades implica que as estratégias de ensino, os tipos de agrupamento e o próprio papel do professor, assim como a organização dos conteúdos, possuam certas características que possibilitem esse desenvolvimento global."(Zabala,2009,p.181)

Para executar seu oficio com qualidade o professor precisa compreender que o ato de ensinar é bastante complexo e que necessita

de saberes específicos e previamente constituídos, pois o professor não ensina em situações hipotéticas, seus alunos são reais e as situações de ensino e aprendizagem também o são, em que ocorrem questões sociais, interferências externas, pois a prática pedagógica não se caracteriza como um ato neutro, a aprendizagem é um ato político e socialmente localizado, pois segundo Freire "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (Freire,1997, p.23).

Como o professor conduz a aula é de fundamental importância, pois é por meio dessa simples observação, temos a ideia de que tipo de concepção pedagógica faz uso ou é adepto, revelando uma nova relação entre os alunos e o conhecimento, porque aprender não é estar inerte numa atitude contemplativa, para que esse processo seja bem-sucedido é importante que ambos, professor e alunos estejam engajados na produção e interpretação dos dados, refletindo sobre o que foi ensinado.

Segundo Coll e Solé (2010, p.25). "A concepção construtivista oferece ao professor um referencial para analisar e fundamentar muitas das decisões que toma no planejamento e no decorrer do ensino."

Verifica-se que existem concepções que trazem ao professor mais e melhores elementos para o seu fazer cotidiano, construindo interações mais significativas durante o processo de aprendizagem.

É interessante que o professor proporcione nas salas de alfabetização momentos dentro da rotina escolar para o manuseio de livros, gibis, jornais etc., pois por meio destes portadores textuais a criança será estimulada ao desenvolvimento da leitura. Esses momentos podem e devem ser organizados mesmo quando a criança não sabe ler e escrever convencionalmente.

Outra iniciativa interessante é o uso de jogos, pois por meio deles a criança desenvolve seu pensamento lógico operacional concreto, sendo estimulada a raciocinar para encontrar soluções e estratégias para resolver problemas, desenvolvendo a disciplina no conhecimento e respeito as regras, ampliando seu vocabulário argumentativo desenvolvendo estratégias para ganhar o jogo.

O professor alfabetizador que faz uso dessas ferramentas desperta o interesse das crianças na aprendizagem estimulando-as avançarem, tornando a permanência na escola mais atraente, diminuído a ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos pela educação em nosso país influenciaram fortemente o sistema educacional que temos hoje, no entanto, muito ainda precisa ser feito para que possamos alcançar um nível de excelência, mas a abertura para a pesquisa do processo educativo e a inclusão de pesquisadores consagrados nos cursos de graduação e pós-graduação são anuncio de mudanças no cenário educacional.

Assim podemos compreender as particularidades do processo de construção da escrita, que esse processo é individual,

marcado por erros construtivos e conflitos cognitivos complexos, não se constituindo por processo mecânico, mas permeado por práticas sociais, pois é o ponto de partida para a inserção da criança no mundo social, sendo desafiada a dar sentido ao que lê, interagindo e agindo sobre seu conhecimento.

Os ensaios das crianças na construção de rabiscos e garatujas, símbolos importantes para a construção da escrita não devendo ser ignorados, mas auxiliando a elaboração dos mesmos com intervenções de qualidade.

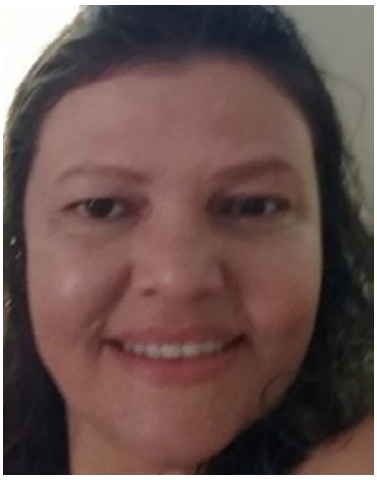
Levando em consideração esses aspectos, tomando-se por base a ampliação da visão a respeito das novas formas de ensinar e aprender, que o movimento de aprendizagem demanda outros conhecimentos do aprendiz, entendemos melhor suas dificuldades na aquisição da leitura e escrita. O professor precisa estar preocupado com o aluno, tendo em si um sentimento de compromisso para com ele.

Sendo assim, o processo educativo parte do contexto social do qual a criança faz parte, suas experiências e saberes prévios, não se constituindo apenas nos prédios escolares, mas por meio da interação educacional, longe de esgotarmos o assunto, pois o processo de aquisição da linguagem escrita é muito mais complexo do que se imagina, pois dependem de vários elementos que formam/transformam o educando.

O papel do professor como mediador nessa caminhada é de fundamental importância, pois no dia a dia do seu fazer é capaz de desencadear mudanças, tanto na prática pedagógica como na construção de conhecimento do aluno, ficando evidente que o domínio da leitura e escrita significam a possiblidade de participação atuante na sociedade, contribuindo para a melhoria das condições de vida.

Constituir-se educador em nossa sociedade não é tarefa fácil, a esperança de fazer a diferença na vida dos alunos, colaborando para a construção de um mundo melhor, deve ser a fórmula presente em nossa prática educativa, na busca incansável de alternativas e estratégias para o desenvolvimento de um trabalho rico, com intencionalidade, baseado no diálogo e respeito mútuos, desencadeando um processo de reflexão crítica da prática individual e coletiva.

O estudo da alfabetização possibilitou compreender as contribuições deixadas pelos autores citados, buscando não apenas respostas, mas um exame da problemática, revelando lacunas e apontando perspectivas para a superação de dificuldades, exercendo o oficio com consciência, para a promoção de uma educação de qualidade numa sociedade mais justa e igualitária.



MARIA APARECIDA MEDEIROS DE SOUTO

Graduação em pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista UNIP em 2011; Professora de Ensino Fundamental da rede estadual - na Escola Professor Mozart Tavares de Lima e Professora de educação infantil na rede municipal - no CEI Jardim Vera Cruz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394/96.

BRASIL, Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. MEC,1997.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. Construtivismo em sala de aula.25p. Ed. Ática, 2010.

DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia. Ed. Melhoramentos,1978.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. Ed. Cortez, 19º edição,2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. Psicogênese da língua escrita;
Ed. Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Ed. Cortez,1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Ed. Paz e terra,1996.

MOACIR, Gadotti. História das ideias pedagógicas. Ed. Ática,1995.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. A filosofia e história da educação. Ed. Ática,1988.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Ed. Autores Associados,1993.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Ed. Ática,2009.

ZABALA, Antoni. Construtivismo em sala de aula.181p. Ed. Ática, 2010.



PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA NOVA ABORDAGEM PARA A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

RESUMO: O presente estudo tem por intenção, proporcionar aos diversos leitores, que a ela tenham acesso, um sucinto, porém fácil e prático conhecimento do que é a Educação Física e a Psicomotricidade e suas interações com a Educação Geral e a outras disciplinas, bem como sua interlocução com o homem, ser único e indivisível, enquanto corpo, mente e espírito, sendo o principal objetivo deste estudo a Psicomotricidade. A metodologia utilizada para a execução do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, com exame criterioso, levantando pontos de discussão relevantes, destacando também pensadores e estudiosos do tema, suas teorias e experiências na área da inclusão do deficiente físico e as aplicações deste no sistema educacional. Além de palestras, e artigos retirados de publicações periódicas e Internet.

Palavras-chave: Educação Física; Psicomotricidade; Reeducação Motora.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar, na maioria das instituições escolares, é vista pela direção e pelos demais educadores, como mero objeto de diversão, e não como uma disciplina capaz de auxiliar no aprendizado dos alunos e enriquecer profundamente o conhecimento que ele tem dele mesmo, dos outros e do mundo.

Nas escolas é dada prioridade à educação intelectual, em detrimento de uma educação motora, ignorando que o desenvolvimento cognitivo ocorre paralelamente ao seu desenvolvimento corporal, e que é necessário que a criança esteja com algumas funções bem amadurecidas – esquema corporal, orientação espaço-temporal, ritmo, percepção, atenção e memória – em especial durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; e estas podem ser estimuladas e melhoradas nas aulas de Educação física, com um trabalho voltado para esse objetivo.

O ser humano não pode ser dividido em partes separadas. Somos um todo e esse todo trabalha em conjunto para formar o que conhecemos como ação. É por intermédio dessa ação e com movimentos articulados que professores e/ou educadores de uma forma geral devem se basear para conhecer os aspectos afetivos, cognitivos, psicomotores e sociais das crianças, procurando ajudar aquelas que demonstram dificuldades no aprendizado.

Quando observamos o processo de desenvolvimento motor, precisamos, primeiramente, da perspectiva teórica, utilizando-a como base para as nossas ações. O modelo da ampulheta apresentado neste estudo é simplesmente uma das formas de considerarmos o processo de desenvolvimento motor e suas implicações para a vida das crianças.

O estudo tem o objetivo de proporcionar aos diversos leitores a Educação Física e a Psicomotricidade e suas interações com a Educação Geral e a outras disciplinas, bem como sua interlocução com o homem, ser único e indivisível, enquanto corpo, mente e espírito, sendo o principal objetivo deste estudo a Psicomotricidade.

Assim sendo, professores de Educação Física, Psicomotricistas, Educadores e pais cuja visão esteja voltada para o desenvolvimento completo da criança, devem incentivar e dirigir a mesma no sentido de que possa exercita-se constantemente, de forma tal que todos os fatores que implicam nesse desenvolvimento sejam devidamente respeitados.

Educar, é transformar, é ensinar e aprender, é dar e receber, é amar o que se faz, e acima de tudo é viver intensamente esta transformação no tempo e no espaço, sentido pulsar dentro de cada um de nós, a chama da vida, do descobrir sem limites, do pesquisar sem fronteiras e transmitir às gerações futuras o pouco que sabemos e conhecemos, trocando experiências com quem aprende, e sem esperar reconhecimento por isto, pois afinal, qualquer que seja a nossa área do Magistério, somos e sempre seremos pedagogos.

A metodologia utilizada para a execução

do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, com exame criterioso, levantando pontos de discussão relevantes, destacando também pensadores e estudiosos do tema, suas teorias e experiências na área da inclusão do deficiente físico e as aplicações deste no sistema educacional. Além de palestras, e artigos retirados de publicações periódicas e Internet.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Física é uma disciplina do currículo escolar que trabalha a partir, com e para o movimento. Seu principal objetivo é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, que é de suma importância para o sucesso escolar. Além disso, ela proporciona o desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, organização espacial e temporal, coordenação motora, percepção, autonomia, conceito de regras, cooperação, atenção, raciocínio e equilíbrio.

Segundo Tisi (2004), a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela, sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras. Quando trabalhadas com os mesmos objetivos e conteúdos, porém cada um correspondente a sua área, o desenvolvimento da criança, que é o objetivo final do processo, acontece de modos mais rápido e coerente.

A Educação Física Escolar é hoje considerada importante no processo educacional, fundamental à formação geral do indivíduo. No entanto, ainda há questionamentos que não foram completamente superados, ou seja, ainda há perguntas que não foram respondidas, como por exemplo: qual o valor da Educação Física enquanto real contribuição à formação de um cidadão, considerando-se tudo o que ser cidadão implica? No bojo desse questionamento coabitaram três grandes vertentes de profissão, as quais são: a biomédica, a técnico-desportiva e a pedagógico-humanista, cada uma com atribuições e características bem definidas.

Durante muito tempo foi típico das discussões em Educação Física à contraposição destas áreas, mesmo que em discurso fosse ressaltada a importância de um trabalho conjunto em prol do desenvolvimento pleno do aluno.

A Educação Física não se restringe apenas ao ensino do desporto, como muitos acreditam. A Educação Física Escolar apresenta um aspecto muito produtivo e preventivo, pois quanto mais precocemente o corpo for trabalhado com uma visão global, certamente estaremos prevenindo enfermidades e problemas psicossociais. O aluno tem que sair da escola sabendo coisas básicas para tornar a atividade física algo inserido em sua vida, não somente como lazer, mas para garantir a longevidade. Ele deve saber que o corpo bem tratado garante a confiança e eleva a autoestima!

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 propõem a adoção de uma metodologia que busca o desenvolvimento da autonomia, cooperação, participação social e afirmação de valores e princípios democráticos, e a aula tem uma função socializadora, educativa e formadora de solidariedade. E, em 1991,

acrescenta que se faça uma clara distinção dos objetivos da Educação Física Escolar, que deverão dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos.

Independente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões – cognitiva, motora, afetiva, ética e social. Qualquer que seja a atividade motora, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, da discussão de regras e estratégias, análise estética e avaliação. (PCN, 2001, p.28).

A atividade lúdica que a Educação Física proporciona, aguça a curiosidade e desenvolve o interesse na criança por intermédio do prazer de brincar, tão necessários ao seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Nela, a criança vivencia situações que propiciam experiências motoras, e estas possibilitam a sua estruturação no espaço e permitem a percepção do seu corpo. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a educação física deverá realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica.

A Educação Física para crianças situadas na faixa etária entre os três e seis anos de idade, deve ser voltada para uma educação psicomotora, e não somente para o ensino e prática de esportes. Estes devem ser ensinados mais adiante, quando os alunos já estiverem com suas qualidades psicomotoras mais desenvolvidas e aptas para a prática de diversas modalidades esportivas.

As atividades psicomotoras são muito importantes para o desenvolvimento da criança, pois é por intermédio da vivência corporal que o conhecimento é assimilado de uma melhor forma. Desta forma, as atividades psicomotoras desempenham papel fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E OS JOGOS E OS ESPORTES COMO REEDUCADORA MOTORA

Masson (1988) revela que a Educação Psicomotora é indispensável nas aprendizagens escolares e dirige-se a todas as crianças, especialmente àquelas em idade pré-escolar e do primeiro segmento do ensino fundamental, individual ou coletivamente, ajudando-a a organizar-se. Nessa fase, a educação psicomotora atua como prevenção de vários problemas como confusão no reconhecimento de palavras, confusão com letras e sílabas, entre outras dificuldades relacionadas à alfabetização.

Os primeiros educadores são os pais, depois vêm às professoras de maternal, e também o professor de educação física. Este último deve atentar para que as crianças executem aos exercícios motores, que necessitam de espaço livre e bastante movimentação corporal. O educador não deve fazer tudo para a criança, e sim, ensinar-lhe os gestos necessários demonstrando-os várias vezes, e em seguida convidá-la a agir sozinha.

O papel da educação psicomotora é preparar a criança para que ela faça a

passagem do mundo subjetivo e imaginário para o mundo organizado e estruturado, sem que haja uma ruptura no seu universo.

Masson (1988) explica que os exercícios psicomotores devem proporcionar experiências que produzam uma estimulação adequada e têm por finalidade promover o completo desenvolvimento físico, mental, afetivo e social, por intermédio de exercícios e jogos evitando, assim, perturbações psicomotoras.

Utiliza-se nesta parte da pesquisa o jogo ou o esporte, mas toda e qualquer atividade, assim como o brinquedo podem ser incluídos como forma de reeducação motora. Estas atividades foram assim utilizadas porque são de grandiosa importância para o professor de Educação Física, podendo este utilizá-lo para intensificar problemas de ordem músculo-articular sem que seja de forma desagradável para as crianças.

Pode-se dizer também que a atividade lúdica utilizada em reeducação psicomotora permite impor uma certa repetição de exercícios que são melhor aceitos graças ao jogo. Assim, a repetição de exercícios de flexibilidade por exemplo, efetuados sem finalidade aborrece a criança. É preciso sempre que possível evitar gestos, movimentos sem finalidade.

A utilização do jogo não significa facilidade e passividade para o educador. O jogo pode ser um intermediário, um meio, um instrumento original na reeducação, mas não é solução de facilidade que permitiria ao reeducador não intervir. É evidente que o jogo inteiramente não dirigido, mencionado acima, tem pouca utilidade em reeducação psicomotora.

De maneira geral e por intermédio do jogo, é preciso que a criança tenha sempre a impressão de poder escolher as atividades, os objetos utilizados e o tempo empregado. Assim, faz parte do papel do professor estar apto a modificar seu planejamento em função das atividades propostas pelas crianças, mas sem que interfira nos seus objetivos cognitivos.

O objetivo do educador é propor as crianças um campo de evolução que favorece a resolução das dificuldades motoras, psicomotoras e afetivas. Ou seja, propor situações adaptadas a oferecerem a cada um a possibilidade de se situar e evoluir (MASSON, 1988, p.168).

A atividade proposta é construída a partir do potencial motor, a partir das características de desenvolvimento de cada faixa etária, do potencial afetivo do grupo e baseia-se em elementos de conhecimento das crianças, de tradição infantil, a fim de respeitar os diferentes estágios de desenvolvimento da criança.

As estratégias utilizadas pelo professor são o suporte de diversas relações, ele facilita a iniciativa, a comunicação e a resolução dos problemas psicomotores, posturais e afetivos num clima favorável.

Esta atividade deve ser motivadora, afim de obter uma participação real e conservar as diversas solicitações, e “aberta” na qual a proposição de ação é adaptada ao potencial do grupo e de seus participantes.

O jogo torna-se um bom exemplo de atividade que pode ser trabalhado com as crianças. Logicamente que este tipo de

exercício não atende a todas as faixas etárias, inicia-se este processo por volta dos 7 anos de idade. Nele temos o desenvolvimento ao mesmo tempo da resistência, força muscular, capacidade respiratória, sistema cardiovascular, etc. Além da parte emocional de se superação de si mesmo a cada vez que são executados.

BRINQUEDO E BRINCADEIRA E A VISÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A principal característica do brinquedo é o valor simbólico que ele possui, sem ter uma função definida. É um objeto que a criança manipula livremente, saem regras preestabelecidas. Conforme Leontiev (1988), nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira, ou mesmo brinquedos podem desempenhar diferentes funções.

Leboulch (1985) revela que o brinquedo aparece com mais frequência no período pré-escolar, que é a fase do egocentrismo e do simbolismo, e sua motivação reside no próprio processo e não no resultado da ação; tanto que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando.

À vontade de brincar, na criança, é despertada mais por estímulos internos do que externos, e surge da necessidade de buscar uma atividade que permita manifestar-se de forma mais completa, e sua maneira de brincar muda de acordo com seu desenvolvimento psicomotor.

Leboulch (1985) esclarece que o brinquedo e a brincadeira, em conjunto com o ambiente em que a criança brinca, permitem que a criança fantasie, crie, simbolize, pois envolvem diferentes áreas psicomotoras, e com isso desenvolve os campos motor, afetivo, social e cognitivo. Por isso a importância da Educação Física desenvolver dentro da escola, brincadeiras praticadas no dia-a-dia da criança, pois elas enriquecem ainda mais as aulas e é uma forma confiável do professor estar interagindo no cotidiano do aluno.

O brincar é utilizado como linguagem pela criança, pois é por intermédio da brincadeira que ela se comunica com outras crianças, como os adultos e com o mundo. Além de auxiliar a sua evolução, pois utiliza a simbologia e a imaginação e, a partir destas, experimenta diferentes situações que auxiliam na sua compreensão e desenvolvimento.

Em 1999, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais no segmento Ensino Médio que, acrescentado aos anteriores, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, contempla a Educação Básica.

A última publicação prestigia o componente curricular educação física, inserindo-o na área maior de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No entender dos consultores, a educação física, integrada às demais disciplinas, faz parte do universo dos conhecimentos humanos relativos à manifestação das intenções e da comunicação.

Por meio de vivências próprias, de observações e de pesquisa, pode-se constatar que, de forma geral, a educação física nesse nível de ensino limita-se à prática e à especialização das modalidades esportivas iniciadas no nível fundamental. Em sentido oposto, pensar uma educação física diferente e relevante às necessidades do cidadão foi tarefa primordial dos elaboradores.

A nova proposta aborda as diversas manifestações da cultura corporal: jogo, atividades rítmicas, esportes, luta e ginástica, do ponto de vista do aprofundamento do conhecimento científico. Espera-se com o novo ensino que o educando acrescente conhecimentos úteis às suas ações cotidianas, aplicando-os e valorizando-os cada vez mais.

Portanto, alternando momentos de estudos teóricos e práticos, com pesquisas e com a apresentação de trabalhos, pretende-se que a educação física adquira o mesmo grau de importância das demais disciplinas, deixando de lado a exclusividade de prática recreativa que até o presente tem caracterizado o seu fazer pedagógico.

Cidadão é aquele que dispõe dos instrumentos básicos para atuar em sociedade, entre eles, ler e interpretar informações, utilizar novas tecnologias, agir conscientemente quanto ao meio ambiente e relacionar-se de forma ética com seus iguais. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio acrescentam à cidadania mais um fator: o monitoramento autônomo da atividade física.

Dessa forma, entendemos como completa a formação um indivíduo apto a compreender a sua responsabilidade na adoção e na manutenção de um estilo de vida ativo, interpretando a cultura corporal de movimento como fator de crescimento da humanidade.

Na mesma direção, espera-se que o homem e a mulher sejam capazes de participar de atividades coletivas, construindo as regras que mediam essas relações, compreendendo a participação deles nesse processo como agentes e não meros espectadores.

Com essa abordagem, espera-se que os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio na especificidade da educação física desencadeiem um compromisso diferenciado do professor com o seu aluno e do aluno com o componente. Mais do que ensinar movimentos ou regras, o educador orientará a formação do ser humano, tendo por meta, sobretudo, a construção de conhecimentos.

Em outras palavras, deseja-se que a ação e a reflexão constantes sobre as mais diversas atividades motoras terminem por valorizar e por ampliar os instrumentos de ação do homem sobre o mundo, uma vez que a Psicomotricidade é o fator essencial para que haja um Desenvolvimento Motor Significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante a análise feita com o estudo a conclusão mais importante a que podemos chegar é que realmente existe uma necessidade de se alterar a maneira pela qual a Educação Física e a Psicomotricidade é abordada na Educação Infantil, uma vez que é possível promover uma alteração pedagógica de modo a se tirar um maior proveito do

processo ensino aprendizagem, no qual não precisamos necessariamente abandonar os movimentos de caráter desportivo, mas adaptá-los a uma realidade que não exerça sobre os alunos uma pressão constante na busca incessante de resultados.

Sabe-se que é de muita dificuldade uma imagem corporal ou uma autoimagem completa, porque para que isto ocorra deveria ter o envolvimento de uma consciência plena de todas as articulações da estrutura do esqueleto, bem como da superfície inteira do corpo. Esta seria uma condição ideal e consequentemente rara.

O ser humano não podendo encontrar equilíbrio correspondente a sua estrutura, procura reduzir suas dificuldades enrijecendo-se, diminuindo dessa forma as possibilidades de desvio e, em consequência, de mobilidade.

É possível ressaltar que a Psicomotricidade desenvolve o entendimento da função da atividade física, contribuindo para a autoconfiança e autoestima das crianças, no qual realça o desenvolvimento social preparando as crianças a lidar com a competição, vitória e derrota; e cooperação e colaboração e promove as capacidades e conhecimentos para o trabalho futuro em esporte, atividade física, recreação e lazer, uma área crescente de empregos.



MARIA APARECIDA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela UNIFAI – Centro Universitário Assunção (2002) e em História pela UNIFAI – Centro Universitário Assunção (2014); Especialista em Psicopedagogia pela UNIFAI – Centro Universitário Assunção (2006); Professora de Ensino Fundamental e Educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo - na EMEI Montese.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LEBOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até os 6 anos: a psicogenética na idade pré-escolar. 7. ed. Rio Grande do Sul: Artmed, 1985.

MASSON, Suzanne. Psicomotricidade: Reeducação e terapia dinâmica. São Paulo: Manole, 1988.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física. Bras



HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE RAÇA E A DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

RESUMO: A temática africana, quando abordada em sala de aula, tem ocorrido de maneira demasiadamente reducionista limitando-se às informações amplamente conhecidas como a contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira. Temáticas relacionadas à cultura, arte, dança, folclore, culinária, política, economia e religião tem recebido ênfase especial, porém, sem desmerecê-las é preciso ampliar o foco do debate e tratar a questão sob o ponto de vista da afrocentricidade e não mais sob os ditames do eurocentrismo. Nesse sentido, a proposta desse trabalho visa compreender como o conceito de raça foi erigido e justificado pela ciência europeia dos séculos XVIII e XIX, de que forma as teorias ideológicas de cunho eurocêntrico criaram falsificações históricas e diversos mitos sobre a África e os africanos e, por fim, como articular essas questões com o currículo.

Palavras-chave: História Africana; Afrocentricidade; Racismo Científico.

INTRODUÇÃO

A lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), também foi alterada pela Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. De acordo com a lei o conteúdo programático deverá incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. Nada mais justo em um país marcado pelas desigualdades, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) alerta para o fato do Brasil ainda estar muito distante de se tornar uma verdadeira democracia racial. Os cidadãos brancos, em média, ganham salários mais altos, sentem menos o efeito da recessão, da crise econômica e do desemprego e, são maioria absoluta entre os estudantes que frequentam o ensino superior. Os dados indicadores socioeconômicos da população preta e parda, assim como os dos indígenas, costumam ser bem mais desvantajosos. Dados atuais oficiais do IBGE apontam que 55,4% da população brasileira se declaram como pardos e pretos, ou seja, a população minoritária agora é a branca, tal reflexo provavelmente ocorre em decorrência das políticas públicas de afirmação de cor, que motivam as pessoas a se reconhecerem com determinada cor ou raça, ou por força da influência das políticas de cotas (SILVEIRA, 2018).

Diante desses fatos, e dada à importância do ensino formal na vida das pessoas é preciso resgatar a autoestima, é preciso enfrentar as desigualdades, primeiramente do ponto de vista histórico a fim de se compreender os processos que resultaram no quadro alarmante de exclusão social como demonstram os dados estatísticos oficiais, e a escola não deve fugir dessa obrigação, assim os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História, porém, nada impede que as demais áreas do conhecimento ou componentes curriculares abordem a questão de maneira interdisciplinar objetivando ampliar a abrangência do campo de estudo. Nesse sentido, justifica-se a escolha do tema pela maneira simplista e reducionista com que o assunto vem sendo abordado nos currículos e nos livros didáticos. É preciso ampliar o debate e colocar em discussão o porquê da invisibilidade africana, por isso indagamos: é possível a elaboração de um currículo que dê conta dessas lacunas?

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em compreender as bases epistemológicas que deram sustentação para a construção do conceito de raça. Os objetivos específicos visam: elucidar sucintamente de que maneira a ciência eurocêntrica dos séculos XVIII e XIX forjou epistemologicamente o conceito de raça; conhecer os principais filósofos e seus respectivos argumentos para justificar a

inferioridade dos negros e discorrer sobre a importância da descolonização do currículo em todos os níveis de ensino.

Para o desenvolvimento desse trabalho a metodologia adotada foi a pesquisa em História e Teoria da Ciência, primando pela utilização de fontes primárias, além disso, recorremos à pesquisa de revisão de literatura na qual utilizamos fontes secundárias e obras mais gerais nas quais são analisadas as preocupações relacionadas ao tema.

HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE RAÇA

A invisibilidade africana, em todos os campos, foi uma construção alicerçada nas perspectivas eurocêntricas de que os negros eram espécies inferiores, estando em um estágio primitivo na história da evolução humana (CUVIER, 1819). Quando compreendemos como e por que a ideia de raça foi construída temos a possibilidade de trabalhar o currículo de outra maneira. Em relação à Educação, apesar dos avanços proporcionados pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas respectivas orientações curriculares nacionais que estabelecem os parâmetros para a elaboração de propostas que contemplem à educação para as relações étnico- raciais, o ensino no Brasil, de maneira geral, ainda não conseguiu se desprender das amarras do monoculturalismo curricular e do eurocentrismo que não mais atende às demandas prementes da educação que exige atualmente uma matriz básica de caráter intercultural.

O reconhecimento da existência da diversidade dentro do mesmo espaço - diferenças sociais, de gênero, étnicas, religiosas, entre outras - possibilitou um novo olhar sobre o ensino, a chamada Educação Intercultural. Essa opção teórica implica no reconhecimento da existência de outras visões de mundo, de se aceitar a validade de outros conhecimentos e outras maneiras de se construir conhecimentos. A educação sob a perspectiva intercultural somente terá significado, impacto e valor quando colocada em prática de maneira crítica e objetivando intervir nas estruturas sociais que discriminam, inferiorizam e desumanizam como enfatiza Walsh (2009, p.12-13):

Por isso, a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que põe em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – por sua vez – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a descolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas -políticas, sociais, epistêmicas e éticas - que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, alentando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, transtornar, sacudir, rearmar e construir.

O conceito de raça, em seu sentido moderno, se originou em decorrência das diferenças fenotípicas entre os povos conquistados e os conquistadores europeus, sendo sua base ideológica erigida supostamente sobre as diferenças biológicas entre esses dois grupos. Assim, as relações sociais assentadas nessas perspectivas produziram historicamente novas identidades sociais:

A idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial [...] Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p.117).

A ideia de "raça" foi elaborada paulatinamente por diversos naturalistas, anatomistas, filósofos do século XVIII e XIX, entre eles os franceses Georges Cuvier (1769-1832), Georges-Louis Leclerc, Conde de Buffon (1707-1788) e Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), os alemães Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) e Ernst Haeckel (1834- 1919), o naturalista sueco Carolus Linnaeus (1707-1778), também conhecido como Carl Von Linné ou em português Carlos Lineu, entre outros.

Segundo Jacquard (1999), foi o francês François Bernier (1625-1688) quem escreveu o primeiro texto contendo a palavra "raça" de significado análogo ao usado atualmente. A sua obra "Nouvelle division de la terre par les différentes espèces ou races qui l'habitent" (1684), é considerada a primeira classificação moderna das distintas "raças" humanas. Nela agrupou os seres humanos em quatro grupos: "europeus, que se juntavam aos egípcios e aos hindus; Africanos, negrura essencial; Chineses e os japoneses, com ombros largos, rosto chato, nariz achatado, e pequenos olhos de porco e Lapões, animais infames" (JACQUARD, 1999, p.72). Para François Bernier, de acordo com Jacquard (1999, p.74), as razões para cor da pele estariam no sêmen e sangue, assim, as raças não seriam uma criação do clima: "um negro casando-se com uma mulher branca poderia ter filhos de pele mais clara, um casal de negros migrando para regiões mais frias continuariam a ter filhos de pele escura".

Porém, segundo Pena (2008, p.12), foi a partir da classificação da humanidade feita pelo naturalista "Lineu" que a ideia de raça ganha conotações científicas:

[...] a rigidez da classificação da humanidade feita pelo naturalista sueco Carl Linnaeus (1707-78), na edição de 1767, do seu Systema Nature [...] apresentou, pela primeira vez na esfera científica, uma divisão taxonômica da espécie humana. Linnaeus

distinguiu quatro raças principais (além de uma quinta, mitológica, que não levaremos em consideração) e qualificou-as de acordo com o que ele considerava ser as suas características principais: Homo sapiens europaeus, branco, sério e forte; Homo sapiens asiaticus, amarelo, melancólico e avarento; Homo sapiens afer, negro, impassível, preguiçoso e Homo sapiens americanus, vermelho, mal-humorado e violento.

Em 1806, o alemão Johann Friedrich Blumenbach estabelece cinco raças:

[...] caucásica, mongólica, etiópica, americana e malaia e, em meados do século XVIII o naturalista e anatomista francês Georges Cuvier, baseado nas diferenças geográficas e na variação da cor da pele propôs três tipos de raças: caucasiana, etiópica e mongólica" (PENA, 2008, p. 21-22).

O francês Joseph Arthur de Gobineau, que morou no Brasil e atuou como diplomata do governo francês, afirmou que os brasileiros estariam fadados a extinção em menos de duzentos anos pelo fato da sua população ser fruto da mestiçagem entre índios, negros e um pequeno número de portugueses (PENA, 2008).

Ernst Haeckel, biólogo, naturalista, filósofo alemão, que ajudou a popularizar o trabalho de Charles Darwin e que propôs alguns termos utilizados ainda hoje na Biologia como Filo, Ecologia, Filogenia e o Reino Protista, também se envolveu no debate sobre o estudo das "raças"(PENA, 2008).

Ernst Haeckel dividiu a humanidade em doze tipos, ou raças, estabelecendo entre elas uma escala de valores, na qual "a espécie europeia era superior" (PENA, 2008, p. 23).

Immanuel Kant (1724-1804), filósofo prussiano, amplamente considerado como o principal filósofo da era moderna, Segundo Eze (1997, p.121), também teria contribuído para o debate a respeito da superioridade do europeu sobre os demais povos:

Se os povos não-brancos não têm o "verdadeiro caráter racional e, portanto, não têm verdadeiro sentimento e sentido moral, então eles não têm a verdadeira piedade, ou dignidade. A pessoa negra, por exemplo, pode de acordo ser negado a plena humanidade, uma vez que a completa e verdadeira humanidade incidem apenas ao branco europeu. Para Kant, a humanidade europeia é a humanidade por excelência.

Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão exerceu forte influência sobre alguns mitos a respeito do continente africano. De acordo com Hegel (1995), historicidade e filosofia, apenas os europeus teriam; a África não teria história, pois não possuiria a língua escrita; a África como continente nada produziu, com exceção do Egito e do norte da África que estavam sob o jugo da influência da colonização francesa. A única coisa boa para a África foi à escravidão algo muito positivo, pois introduziu os africanos em um novo contexto civilizatório no qual puderam se desenvolver o que não teria acontecido se os negros tivessem se mantido no "o continente negro". Ainda, de acordo com o filósofo:

A principal característica dos negros é que sua consciência não atingiu a intuição de

qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com sua própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência. [...] O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos de sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia de caráter humano. [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistente. [...] Com isso, deixamos a África. Não vamos abordá-la posteriormente, pois ela não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar. (HEGEL, 1995, p. 84-88).

Tais concepções perduraram durante muito tempo e relegou o continente africano ao descaso, ao ostracismo, além da suposta inferioridade intelectual, científica, tecnológica e filosófica. O mito da ausência de história escrita, a negação da igualdade intelectual africana, o estereótipo do continente da música, dança e local no qual o conhecimento era transmitido unicamente pela via oral, tudo isso vem abaixo a partir da descoberta dos Manuscritos de Timbuktu (JEPPIE; DIAGNE, 2008).

Os Manuscritos de Timbuktu genericamente compreendem um grande número de documentos que estavam preservados, muitos deles por particulares em Timbuktu, no Mali, norte da África. Até o momento cerca de 700.000 manuscritos foram resgatados e o mais antigo remonta o ano de 1204. Tais escritos foram feitos em árabe e cobrem uma grande variedade de assuntos incluindo: Matemática, Astronomia, Agricultura, Metalurgia, Medicina, Literatura, Filosofia, Direito e Linguística e Música. “Os manuscritos referentes às leis, por exemplo, são testemunhos da civilização altamente avançada e refinada que existiu na África Ocidental há mais de 800 anos atrás” (MACHADO, 2015, p.15).

O DARWINISMO SOCIAL E AS IDEIAS EUGÊNICAS

O Darwinismo Social, de maneira resumida, vai propor outra forma de interpretação para as ideias evolucionistas do naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882). A palavra evolução na época de Darwin possuía significado diferente:

Assim como mudanças graduais no desenvolvimento de um organismo levam do óvulo fecundado ao indivíduo adulto, imaginou-se que o mundo orgânico como um todo se moveria dos organismos mais simples para outros cada vez mais complexos, culminando no homem. [...] A palavra evolução, que havia originalmente Sid aplicada por Charles Bonnet para se referir ao desenvolvimento do óvulo, foi transferida para o desenvolvimento da vida (MAYR, 2001 P. 28).

Alguns pensadores sociais como Herbert Spencer (1820-1903), começaram a transferir os conceitos de evolução, adaptação e seleção natural para a compreensão das civilizações e das práticas sociais como destaca Bolsanello (1996, p. 2): “O Darwinismo social pode ser definido como a aplicação das leis da seleção

natural de Darwin na vida e nas sociedades humanas. Seu grande mentor foi o filósofo inglês Herbert Spencer". Assim, segundo Pena (2008, p.23):

Adicionalmente, encantado com a teoria do darwinismo social de Herbert Spencer, Haeckel tornou-se um dos líderes do movimento völkisch, que foi muito importante na Alemanha do século 19 e defendia ideias ultranacionalistas, xenofóbicas e anti-semitas, precursoras do nazismo.

A EUGENIA DE FRANCIS GALTON (1822-1911)

As ideias defendidas por Francis Galton, inglês primo de Darwin e fundador da eugenia, de acordo com Cont (2008, p.1) era favorecer as: "[...] bases teóricas para não só compreender os mecanismos da transmissão dos caracteres entre as gerações, como também contribuir positivamente para a melhora das características do conjunto populacional".

Os objetivos da proposta eugênica consistiam em compreender os mecanismos da transmissão das características hereditárias, melhorar as características do conjunto populacional, aplicar a teoria da seleção natural ao meio social e estimular a reprodução apenas de pessoas saudáveis. Objetivando aplicar os pressupostos da seleção natural ao ser humano Francis Galton, em 1883, "reunindo duas expressões gregas, cunhou o termo eugenia ou bem nascido" (BLACK, 2003, p. 56).

As ideias de pureza racial tiveram ampla aceitação em diversos países, como na Alemanha, pois se acreditava que as características mentais e, sobretudo, a inteligência eram consideradas hereditárias da mesma forma que os caracteres físicos. Para Cont (2008, p.3),

Galton, quando cunhou o termo eugenia, tinha pelo menos uma certeza: que os dados que comprovariam a sua ciência surgiriam do trabalho de registro e análise estatística das características que os progenitores e os seus ancestrais transmitiram à prole [...] ademais, a transmissão das características não se limitava apenas aos aspectos físicos, mas também a habilidades e talentos intelectuais.

No final do século XIX diversas leis foram promulgadas objetivando proibir os chamados casamentos inter-raciais, além das esterilizações em massa e das severas restrições sobre alcoólatras, epilépticos e doentes mentais:

Assim, dificultando a procriação a certos indivíduos, com o controle científico das uniões matrimoniais, procurou-se criar uma série de regulamentações que colocavam restrições à procriação de indivíduos portadores de algo que pudesse ser entendido como causa de degenerescência da espécie e, conseqüentemente, da sociedade, a saber, doenças das mais variadas, desde tísica até sonambulismo, manias diversas e uma série de comportamentos considerados criminalóides ou anti-sociais (CONT, 2008, p.9).

De acordo com as ideias eugênicas a inferioridade seria hereditária, a esterilização em massa serviria para "livrar" a espécie da degeneração, os casamentos só deveriam ocorrer mediante concessão e leis restritivas

deveriam impedir a imigração dos chamados povos inferiores para que ocorresse o aperfeiçoamento da espécie humana, os casamentos deveriam ser estimulados apenas entre os chamados bem-dotados biologicamente. Os governos deferiam estimular e promover o desenvolvimento de programas educacionais para a reprodução consciente de casais saudáveis (PENA, 2008).

DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR: A VEZ E A VOZ DO "SUL"

A ideia de raça na hodiernidade culminou em uma dupla e brutal consequência: primeiro eliminou qualquer identidade histórica que pertencesse aos povos ameríndios e africanos; segundo, negou o lugar desses povos na história pela imposição de uma nova identidade de conteúdo estritamente racial, colonial e negativa, assim a única história possível era de não pertencimento a humanidade. Nesse sentido, a vez e a voz do sul representa uma desobediência em favor do conhecimento marginal, descolonial que implica em subverter a ordem imposta. "Isto implica em uma opção epistêmica já que se desvincula dos fundamentos genuinamente ocidentais, eurocêntricos e da mera acumulação de conhecimento" (MACHADO, 2015, p. 15).

A Ciência Moderna, herança da chamada Revolução Científica do século XVII, é o resultado de uma invenção epistemológica que só se estabeleceu por força das intervenções políticas, econômicas e militar do colonialismo, neocolonialismo e do capitalismo moderno que se impuseram sobre os povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos. Tal intervenção brutal investiu fortemente na supressão dos conhecimentos tradicionais dos povos conquistados que foram epistemologicamente marginalizados pela ciência moderna acarretando naquilo que Santos (2009, p. 11) denominou de "epistemicídio".

O reconhecimento da pluralidade de saberes em um mundo complexo e multicultural nos leva a refletir sobre a cultura escolar nitidamente caracterizada pela homogeneização e pelo caráter monocultural que trata os diferentes como iguais, daí a importância da educação intercultural diante da diversidade de saberes ou "diversidade epistemológica do mundo" que Santos (2009, p. 10) chama de Epistemologia do Sul. "O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo" (SANTOS, 2009, p.10).

Epistemologia do sul é definida como um conjunto de intervenções que denunciam essa supressão de saberes imposta aos povos colonizados e valorizam os saberes que resistiram com êxito ao passar do tempo e investigam as condições de um diálogo mais horizontal entre conhecimentos. "A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologias de saberes" (SANTOS, 2009, p.11).

A palavra "currículo" derivada do latim Scurrere é definido pelo dicionário Houaiss como: programação de um curso ou de matéria a ser examinada. De acordo com Saviani

(2008, p.16) "currículo escolar é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola".

O currículo escolar envolve diversos aspectos, entre eles: saberes, culturas, conhecimentos, procedimentos e se assenta sobre aquilo que as propostas de ensino almejam em termos de ação política educacional governamental. Assim, o currículo não é neutro existe em decorrência de uma ação intencional, é resultado de uma construção cultural, social e política que reúne diversas perspectivas e muitos significados (MACHADO, 2015).

Currículo também pode ser defino, segundo Pacheco (2005, p.36), "uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação".

As diferentes concepções de currículo implicam em diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, ele não oferece respostas para todas as indagações, porém, traz no seu bojo algumas respostas norteadoras de ações, enfim, não podendo esgotar todos os significados polêmicos do vocábulo, "o currículo pode ser considerado como o foco central de toda proposta pedagógica" (PACHECO, 2005, p.8).

Segundo Doll (1997, p.6):

[...] currículos não funcionam de maneira linear, mas formam um conjunto de aprendizagens concomitantes e interligadas [...] não são passíveis de definições sem que se leve em conta o meio no qual ocorre a sua construção e reconstrução, uma vez que, são processos permanentes e não um produto imutável, acabado que alija o protagonismo, tanto dos professores como dos estudantes.

Descolonizar o currículo numa perspectiva não eurocêntrica, como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), consiste em um campo de discussão mais amplo, ou seja, as discussões sobre a África e a cultura afro-brasileira encontram-se em um campo mais amplo, o da "afrocentricidade", por assegurar a importância do papel central do negro dentro do próprio contexto histórico africano e, por conseguinte, retira a Europa do centro dessa realidade. Dessa maneira, a afrocentricidade promove uma ação "descolonial" e acima de tudo revolucionária porque estuda as ideias, conceitos, eventos, personalidades e processos políticos e econômicos do ponto de vista exclusivo do negro, sendo o negro sujeito e não objeto. Assim, "As bases que constituem a filosofia afrocêntrica evidenciam e promovem uma forma diferente de inquirir sobre questões do âmbito social, cultural, político, ambiental, e econômico que considera o povo africano como protagonista" (ASANTE, 1998, p.10).

O continente "negro", safáris, animais selvagens, apartheid, fome miséria, escravidão, etc., esses estereótipos relativos ao continente africano são muitas vezes formados por notícias, filmes, fotos de revistas, entre outros. Mas, a África real ainda se mantém desconhecida para a maioria das pessoas, e:

Tendo em vista a atual catástrofe mundial, quero recordar a história da África. Eu quero recontar uma história tão distante, que nem

a ciência branca distorcida foi capaz de ocultar ou apagar. Quero fazer um apelo ao passado para explicar o presente. Então eu peço a vocês que olhem para trás, há cerca 5 mil anos ou mais e perguntem: o que é a África e o que são os negros? [...] Peço aos estudiosos que recontem a história da cultura Africana para desmascarar os mitos e revelar os equívocos que as pessoas têm sobre a África Ocidental. Hoje, a rica história do continente deve ser redescoberta pelo resto do mundo (DU BOIS, 1999, p. 68).

Nesse sentido, a inversão da polaridade é uma produção teórica de diversos intelectuais que emergiram das denominadas zonas periférica que ganhou força e visibilidade a partir da década de 1980 sob a égide do chamado "pós-colonialismo" que propõe subverter a ordem e questionar a narrativa ocidental da modernidade para, a partir daí enaltecer o subalterno como parte constitutiva das experiências históricas, subalternos aqui entendidos como todos aqueles povos que foram subjulgados, explorados e colonizados para atender aos interesses das potencias europeias. Tal narrativa hegemônica conferiu um lugar de destaque para a Europa, que de acordo com Quijano (2005, p. 5), "mesmo após o fim da colonização, manteve seu julgo sob a forma da colonialidade de poder e de saber", ou seja, mesmo após o fim da exploração colonial, a cultura europeia continuou se sobrepondo em detrimento das demais.

Frantz Omar Fanon (1925-1961), psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista francês da Martinica, de ascendência francesa e africana; Aimé Césaire, (1913-2008), poeta, dramaturgo, ensaísta e ativista político negro, também nascido na Martinica francesa e Edward Said (1935-2003), destacado intelectual palestino, crítico literário e ativista da causa palestina, são alguns nomes que se destacam nesse movimento, que tendo elaborado a partir do "resgate de experiências coloniais subalternas, as primeiras críticas ao chamado eurocentrismo epistemológico" (LEDA, 2014, p.21).

"Esses precursores projetaram um debate sobre a dinâmica da relação colonizado/colonizador que possibilitou questionar a validade de categorias caras às interpretações binaristas do ocidente" (LEDA, 2014, p.21), surgindo a partir daí diversos trabalhos tratando das questões envolvendo os chamados estudos subalternos sul-asiáticos pelos pesquisadores Partha Chatterjee (1947 -), cientista político e antropólogo indiano; Dipesh Chakrabarty (1948 -), historiador indiano com muitas contribuições para o estudo da teoria pós-colonial e estudos subalternos e Gayatri Chakravorty Spivak (1942-), crítica e teórica indiana, conhecida mundialmente por seu artigo "Can the Subaltern Speak?", em português "Pode o subalterno falar?", considerado um texto fundamental sobre o pós-colonialismo (LEDA, 2014).

Os estudos culturais ganham reforço a partir da década de 1990 pelas mãos de alguns importantes intelectuais como Stuart Hall (1932-2014), teórico cultural e sociólogo jamaicano; Hommi K. Bhabha (1949 -), intelectual e teórico crítico, um dos mais influentes autores da teoria do pós-

colonialismo e Paul Gilroy (1956 -), historiador britânico, escritor, acadêmico e professor de literatura americana e inglesa, "que buscaram apreender como os processos de diáspora, deslocamento e hibridização próprios da globalização contemporânea têm afetado as fronteiras culturais da modernidade" (LEDA, 2014, p. 22).

Em relação aos intelectuais pós-colonialistas da América Latina cabe destaque ao grupo surgido na década de 1990, chamado Modernidade/Colonialidade:

"[...] constituído por nomes como Enrique Dussel (1934 -), filósofo argentino radicado no México, um dos maiores expoentes da Filosofia da libertação e do pensamento latino-americano em geral; Edgardo Lander (1942 -), sociólogo e professor da Universidade Central da Venezuela, Aníbal Quijano (1928-2018), sociólogo e pensador humanista peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de Colonialidade do Poder, suas ideias tem influenciado muito os trabalhos nos campos dos estudos descoloniais e da teoria crítica e Walter Mignolo (1941 -), semiótico e professor argentino da Universidade de Duke, reconhecido pela sua produção acadêmica em torno das questões envolvendo os aspectos colonial e geopolítica do conhecimento, cujo projeto central consiste em empreender uma crítica ao paradigma da modernidade a partir da experiência histórica específica da colonialidade latino-americana"(LEDA, 2014, p. 22).

A rearticulação da produção do conhecimento, partindo de uma visão focada na perspectiva pós-colonial demanda a criação de narrativas centradas nas histórias locais que sempre estiveram sob o domínio da marginalidade e impedidas de se manifestar. A história dos povos subjulgados pelo paradigma eurocêntrico moderno traz consigo uma nova dimensão epistemológica: "Trata-se de outras formas de pensamentos que possam emergir como alternativas ao universalismo abstrato da epistemologia moderna" (LEDA, 2014, p.42). É com esse objetivo que Mignolo (2017, p. 6) destaca que "as teorias pós-coloniais estão se empenhando em construir um novo constructo de razão como resposta imediata à suposta superioridade da racionalidade moderna, razão essa chamada de subalterna".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento desse artigo foi possível compreender que em relação à história da África em decorrência da influência cultural, econômica, militar, política e filosófica, a ideologia do pensamento colonizador eurocêntrico, dominador, cristão, sexista e branco se sobrepôs aos demais como consequência da superioridade bélica, e que a negação dos negros à história ocorreu pela ausência da linguagem escrita. Para os europeus, de maneira geral, não existiam fontes históricas escritas, por isso, não haveria história, sem história não haveria documentos, sem documentos não haveria registros. O historiador a partir dos achados historiográficos inicia seus estudos a partir daquilo que é chamado de fontes primárias, sem essas fontes, sem esses registros não

existiria história africana. Contudo, quais outras fontes poderiam ser exploradas? A arqueologia? A tradição oral? Obviamente que sim, porém, atualmente temos uma riquíssima produção escrita em árabe antigo representada pelos Manuscritos de Timbukto, que não deixam dúvidas acerca da contribuição das matrizes africanas para a ciência, filosofia, tecnologia, agricultura, matemática, metalurgia, arquitetura e engenharia, astronomia, medicina, navegação, etc. Assim o legado africano estaria muito mais além do estereótipo do continente da música, do continente sem história, dos safáris, da miséria, da pobreza, da AIDS, das guerras, da dança e no qual o conhecimento ocorreu unicamente pela via oral.

Depreendemos também que, em relação à busca por respostas para o nosso problema inicial, podemos afirmar diante de tudo que aqui foi exposto que é plenamente possível e realizável a construção de uma proposta curricular pluricultural que contemple em sua base a diversidade cultural sem hierarquia de saberes e valorize o multiculturalismo em detrimento do daltonismo cultural que impera atualmente nos currículos escolares.

Como todo fenômeno possui suas raízes na história, conhecer a genealogia do conceito de raça permite ao professor em sala de aula percorrer novos caminhos, objetivando rever sua proposta didático-pedagógica, seu entendimento sobre o currículo e, acima de tudo, rever suas concepções epistemológicas.

O maior desafio que se pretende é questionar os padrões de verdades que sustentam a produção do conhecimento e, dessa forma, apostar na ressignificação crítica da educação para as relações étnico-raciais, mesmo sabendo que os sistemas de categorização ensinados na escola são determinados pela ordem epistemológica hegemônica ocidental, que aqui se pretendeu colocar sub judice, pois descolonizar o conhecimento deveria ser uma praxe instaurada nas nossas instituições de ensino desde o nível básico ao superior, caso contrário iremos continuar reféns da repetição de um sistema hegemônico de transferência de conhecimento padronizado, universal, cristão, neoliberal, branco e heteronormativo que homogeniza os diferentes, os processos e as diversas histórias dos povos colonizados.

Indicamos como recomendações futuras um estudo mais detalhado a respeito da construção de um currículo pluricultural pautado em uma perspectiva intercultural que efetivamente se converta em uma alternativa para os atuais modelos monoculturais que não levam em considerações as diversidades de matizes da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS



MARIA APARECIDA ALVES SILVA

Graduada Letras pelo Centro Universitário Assunção/ UNIFAI (2007), Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Componente Curricular Português - na EMEF Almirante Ary Parreiras e na Escola Estadual Dona Pérola Byington.

ASANTE, M. K. The Afrocentric Idea. Philadelphia: Temple University Press, 1998

BLACK, E. A guerra contra os fracos. São Paulo: A Girafa, 2003.

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade brasileira. Revista Educar, Curitiba, n 12 pp 153-165. UFPR, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 10.639/2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília,2003

_____. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2004.

_____. Lei nº 11.645/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de

janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BUFFON (George-Luis Leclerc). Histoire Naturelle, Générale et Particuliere, avec la Description du Cabinet du Roy. Paris: Imprimerie Royale, 1749.

CHAUVEAU, M. The Hottentot Venus: The objectification and commodification of a Khoisan woman at the crossroads of imperialism, popular culture and science. Bachelor Thesis Liberal Arts and Sciences Tilburg School of Humanities Tilburg University June 2012.

CONT, V. D. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. Scientiae Studia, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008.

CUVIER, G. Histoire Naturelle des Mammifères. Tome Deuxième. Paris: Chez A. Belin, 1819.

DOLL JR., W. E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DU BOIS, W.E.B. As almas da Gente Negra. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999

EZE, E. C. Postcolonial African philosophy: a critical reader. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc, 1997.

HEGEL, G.W. F. Filosofia da história. Brasília: Editora UnB, 1995.

JACQUARD, A. La science face au racisme Broché. Paris: Editions Complexe, 1986.

JEPPIE, S.; DIAGNE, S. B. The meanings of Timbuktu. South Africa: HSRC Press, 2008.

LEDA, M. C. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. Monografia. Departamento de Sociologia. ICS – Instituto de Ciências Sociais. SOL – Departamento de Sociologia, UnB – Universidade de Brasília, 2014.

MACHADO, C. E. D. Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente. São Paulo: Bookess, 2015.

MAYR, E. O que é evolução? Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Edgardo Lander (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PACHECO, J. A. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PENA, S. Humanidade sem raça? São Paulo: Publifolha, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, B. S. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedinas, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, D. População que se declara preta mantém tendência de crescimento no país, aponta IBGE. Portal de Notícias G1, 2018. Disponível em: https://g1.globo.

com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-mantem-tendencia-de-crescimento-no-pais-aponta-ibge.ghtml. Acesso em 25 Agosto 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Conferência apresentada no Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural 2009. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009.



A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

RESUMO: Este trabalho visa compreender e analisar a importância que o Ensino de Artes Visuais tem na vida dos alunos e as contribuições do professor neste processo. A educação infantil é um momento novo para criança, é a fase em que ela recebe muitas informações. E nesta fase inicial percebe-se que nas Artes Visuais as crianças aumentam sua capacidade de expressão e de percepção de mundo, sendo uma importante ferramenta de linguagem na primeira infância. Foi realizado um levantamento teórico, concluindo que o Ensino de Artes Visuais constitui um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, porém, necessita-se que a prática educativa seja significativa e os professores mais capacitados para que haja situações de aprendizagem efetivamente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Construção; Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Artes visa a ampliação da aquisição de conhecimentos e aumenta a percepção criativa por parte do aluno. Pela Arte que a criança se expressa, expõe seus sentimentos e criatividade, amplia a sua relação com o mundo. Por isso, se utiliza as Artes Visuais como uma forma de expressão e sensibilidade para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e outras expressões.

A Arte e o conhecimento da imagem são importantes na Educação Infantil, se tornam fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança. É fundamental que se utilize a Arte como um recurso para auxiliar a formação da criança, trabalhando-a não só como passatempo, mas sim como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes na construção do conhecimento do aluno.

A criança na Educação Infantil precisa de estímulo para adquirir novos aprendizados e se apropriar de seus conhecimentos. O professor deve incentivá-la a criar, valorizar suas diversas formas de expressão e de se comunicar com o meio.

O contato com a Arte se faz pela mediação de um educador preparado, com capacidade de proporcionar situações que possam ampliar a compreensão do mundo e da cultura por parte da criança. Tendo como finalidade estreitar a relação entre Arte e o universo infantil, a criança passa a ter o conhecimento de Arte enquanto cria.

É importante que o educador apresente obras de Arte e movimentos artísticos, deixando a criança livre para criar sua própria arte. Ele deve ser apenas o mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, propiciando situações que possam despertar o interesse da criança.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano de forma marcante, atualmente é preciso notar a importância da imagem na cultura. É vivenciando a Arte desde criança que a sociedade aprenderá a valorizar a sua cultura.

A escolha desse tema foi apresentar a grande influência na construção e formação da criança na medida em que desperta sua sensibilidade e contribui para que expressem seus conflitos e emoções.

O questionamento que norteia esse estudo investigou a relevância do trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil. O desenvolvimento artístico das crianças na Educação Infantil está repleto de ideias que revelam valores e significados.

Com tudo, a arte representa um aprendizado artístico que proporcionará o desenvolvimento estético, criativo e expressivo da criança na Educação Infantil, auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetivo e social.

A Educação Infantil é um período marcante na vida da criança, pois é quando elas vivem suas primeiras experiências na escola. Sendo assim, são muito importantes os primeiros conhecimentos que os alunos adquirem e a Arte deve ser tratada de forma a estar presente no cotidiano de todas as pessoas.

É fato reconhecido que o Ensino de

Artes apresenta grande influência no desenvolvimento das crianças, pois por meio da Arte elas expressam sentimentos, sensações e emoções que vivenciam em suas vidas.

A necessidade da pesquisa implica em enfatizar a importância do trabalho dos educadores de Arte na Educação Infantil. Há uma preocupação em relação como a Arte vem sendo concebida e ensinada nas escolas. Muitos professores utilizam somente como passatempo e divertimento, sem a consciência ou a percepção da importância dos benefícios proporcionados pelas Artes Visuais.

Estes professores, não exploram devidamente o ensino da arte como instrumento incentivador da sensibilidade por meio do qual ocorre a expressão das emoções e sensações.

É importante ressaltar que o professor é o principal sujeito mediador da aprendizagem no Ensino da Arte, devendo interagir com os alunos e motivando-os a ter gosto pela arte, despertando neles o interesse pelas atividades artísticas.

Por fim, este trabalho monográfico sobre a Arte Visual e a construção do conhecimento, contou com pesquisas bibliográficas, que consistem em leitura de livros, artigos, textos existentes sobre o assunto. Na Arte se adquire novos conhecimentos e habilidades, faz-se novas descobertas ao se expressar. A educação por meio da Arte ajuda no desenvolvimento criativo e crítico. A Arte transforma, liberta e leva a novos caminhos. Adquirir gosto pela Arte ocorre concomitantemente ao fato de nos tornarmos seres reflexivos, ativos e críticos na sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO
A ESCOLA

A escola é o local em que as crianças têm as primeiras oportunidades de desenvolver diferentes habilidades de convívio social juntamente com outras crianças da mesma faixa etária e de idades diferentes, fora do ambiente familiar. Toda criança vai à escola para aprender. Por isso, sua trajetória nesse ambiente, à primeira vista hostil, não deve parecer um local cheio de problemas e dificuldades em que os alunos possam fracassar.

A educação é o alicerce fundamental para a vida em sociedade, pois é capaz de transmitir e ampliar a cultura humana; pode desenvolver e ampliar a cidadania, construir novos saberes e habilidade, preparar para o trabalho. Mas a educação vai além: ela é capaz de ampliar os limites da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso ético e político, a solidariedade e a emancipação.

Para que isso ocorra, atualmente no Brasil, a Educação Formal Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (ciclos I e II), com duração de 09 anos, para alunos com idade entre 6 a 14 anos, aproximadamente, e o Ensino Médio, para alunos de 15 a 17 anos, em média.

A educação básica em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para o pleno convívio

em sociedade. Além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência. Outro ponto fundamental da educação formal é preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos, Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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

Outro aspecto importante no que diz respeito à educação básica brasileira é afirmado por Libâneo (2006) que diz que a mesma está voltada à formação da personalidade do indivíduo. Isso envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, à vontade, às convicções e aos princípios éticos e morais. A educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas sociais dos cidadãos, além da plena compreensão da cidadania como ativa participação social e política, assim como à compreensão de como se dá o pleno exercício de direitos e deveres políticos e civis. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) completam ao afirmar que a educação capacita o aluno a adotar atitudes de solidariedade e cooperação para com o próximo, repudiando a injustiça, valorizando o respeito ao outro e exigindo o mesmo respeito para si.

Os preceitos que regem a educação básica estão explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN 9394/96 e posteriores alterações com a lei 12.796/13:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1996).

O currículo escolar obrigatório também está estabelecido na LDBEN (1996) e posteriores alterações, conforme a seguir:

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

§ 1º Os currículos a que se refere o caput

devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Os desafios do currículo constam de maneira mais detalhada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O documento, elaborado em 1996 pelo Ministério da Educação e Cultura, trata-se de um referencial de qualidade para a educação fundamental brasileira de todo território nacional. Apesar de abranger todo país, o documento respeita a diversidade cultural e social de estados e municípios brasileiros, bem como a autonomia de professores e equipes pedagógicas, devendo, portanto, tornar-se um referencial para a educação. Além disso, o documento está situado historicamente e sua validade depende de estar de acordo com a realidade social, necessitando de avaliação e revisão constantes pelos órgãos competentes (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN's (1997), a instituição escolar, em uma perspectiva que busque a construção da cidadania, precisa assumir a valorização da cultura da comunidade na qual está inserida e, paralelamente, deve buscar ultrapassar seus muros, propiciando aos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais o acesso total ao saber constituído socialmente tanto da cultura nacional quanto daquela que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Assim,

[...] o desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. (BRASIL, 1997, p. 34).

No próximo capítulo abordaremos a importância dos jogos e das brincadeiras, dentro do espaço escolar, como ferramentas de aprendizagem.

O EDUCADOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

Os alunos e os educadores são sujeitos da aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível a interação entre eles, do qual o principal produto seja o processo de criar e fazer juntos, estabelecendo uma parceria e convivência produtiva, pois é nessa parceria que acontece o desenvolvimento da criatividade.

O educador é mediador entre o conhecimento e o aluno e é sua atribuição reconhecer que é preciso que a criança tenha mais que contato com as Artes Visuais, é necessário que se aproprie delas, explore-as e produza-as de maneira significativa. Faz-se necessário sempre estimular os alunos a serem pesquisadores, despertando sua criatividade, incentivando habilidades como observar, imaginar, criar, sentir, ver, admirar.

Essa mediação do conhecimento não se dá somente com a linguagem oral, mas de

vários meios linguísticos e gestuais. Algumas linguagens que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem podem ser destacadas: como a linguagem oral e escrita que tem grande importância na interação entre o aluno e o educador, a corporal com gestos e posturas corporais, esse tipo de linguagem permite o aluno se expressar sobre o ambiente em que vive.

A linguagem visual também é uma forma muito importante de expressão e comunicação. Se manifesta com desenhos, pinturas, esculturas, modelagens e tem grande significação, na Educação Infantil, período em que a criança busca na imaginação maneiras de se expressar.

Os educadores da Educação Infantil, muitas vezes, não dão o devido valor ao trabalho com as Artes Visuais dentro da sala de aula, usam as atividades artísticas apenas para acalmar o ambiente e as crianças, para decorar a sala de aula, para aprofundar mais sobre um determinado conteúdo e para seu próprio descanso, propondo aos alunos desenhos e pinturas que, depois, não são explorados.

As atividades artísticas devem ter maior relevância para o educador da Educação Infantil, deve haver uma interação entre ele e os alunos de forma prazerosa para que criem suas próprias produções. Entretanto, é preciso que se construa o ensino de métodos e técnicas para o uso do material e para o processo criativo, não deixando que a aula vire um momento de desordem e bagunça, e sim de aprendizado.

O professor deve provocar a atitude criadora do aluno, ser fomentador do pensamento, da sensibilidade, do questionamento, da construção de novas ideias, desafiando-o e provocando situações de criação. São diversas as técnicas de Artes Visuais usadas na Educação Infantil, todas trazem possibilidades para os alunos aumentarem seu potencial criador, para isso é preciso que o educador ofereça variados suportes e materiais como recurso de manipulação e expressão.

O desenho, a pintura e a colagem das crianças são marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário. São marcas pessoais. Portanto, é muito importante percebermos que cada criança tem um jeito próprio de se expressar: traços com mais vigor ou mais leves, ocupando o espaço todo ou apenas um cantinho, usando muitas cores ou escolhendo apenas uma etc. Nós professores (as), que lidamos dia-a-dia (sic) com meninos e meninas e suas produções culturais, seremos capazes de reconhecer a produção de cada criança mesmo que não tenha nome escrito se possibilitarmos que os pequenos se expressem com autoria. (BRASIL, 2006, p.48).

A criação artística contribui para um processo de formação do aluno, para que construa um relacionamento interpessoal e também promova um domínio corporal. Desta forma, o fazer Arte vai além de simplesmente oferecer lápis, caneta, folha de papel, é preciso que o educador ofereça meios que estimule a criatividade e imaginação, por exemplo, com um pedaço de carvão ou um graveto é possível ter o mesmo resultado de um lápis. A criança, desta forma ao fazer

Arte, conhece a si mesmo e o mundo que o cerca.

O educador deve propiciar aos alunos um ambiente adequado, com diversas superfícies, materiais e instrumentos, de forma que tenham contato com uma gama maior de possibilidades para se expressar. Com mais recursos e mais estímulos ele poderá conhecer novas técnicas, novos materiais, texturas, misturas de cores e tintas, desenvolvendo seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade.

É importante também, que esse ambiente ofereça condições favoráveis para os alunos, como comodidade e conforto, para que possam produzir com criatividade e autonomia seus trabalhos artísticos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. (BRASIL, 1998, p.110)

Desta forma, faz-se necessário criar situações no cotidiano escolar para a criança interessar-se pela Arte. Criando ambientes desafiadores, do qual ela se sinta capaz de perceber seu potencial, reconhecer que tem habilidades que ela própria não tinha conhecimento, se interessar pelas atividades artísticas e a praticá-las com prazer e divertimento.

Os diferentes materiais que são oferecidos para os alunos ao entrarem em contato com as práticas das Artes Visuais despertam seu imaginário, desta maneira ele usa sua fantasia e descobre várias maneiras de criar novas formas. A imaginação sustenta o raciocínio e o sentir dos jovens alunos, cria sonhos e fantasias, pois a mente infantil percorre outros tempos e espaços. A Arte leva as crianças para outro mundo, com outras sensações e também outros sentimentos, ela mexe com a cognição e com o afeto das mesmas.

A didática usada no Ensino de Artes Visuais deve ser interessante, prazerosa e estimular a curiosidade da criança. O educador deve evitar repetição e atividades mecânicas em sua didática e mediar o processo de forma significativa. Deve promover oportunidades para o aluno manipular o material didático, pois dessa forma eles criam interesse em saber do que se trata, de que material é feito, tendo oportunidade de experimentá-lo e compreendê-lo. (BRASIL,2000, p.94)

A didática do ensino da Arte manifesta em geral em duas tendências uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos. Outra, que trata de atividades somente... auto-estimulantes... (sic). Ambas favorecem tipos de aprendizagem distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno. (BRASIL, 2000, p.94)

O material didático utilizado pelo educador é um apoio indispensável para um bom trabalho com Artes Visuais dentro da sala de aula. Esse material deve despertar a curiosidade dos alunos, provocar estímulos e

interesse pelo assunto.

Os educadores devem oferecer diversas atividades artísticas em seu planejamento, que estimulem e despertem a criatividade do aluno, incluindo desenhar com lápis, giz de cera, caneta, pintar com diferentes tintas em diferentes superfícies, criar também obras tridimensionais.

Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146)

No espaço escolar, o aluno deverá ser incentivado a realizar variadas atividades artísticas, e para isso, o educador de Artes Visuais deve usar procedimentos que o façam construir habilidades para criar o próprio trabalho e também analisar e apreciar a produção dos colegas, da arte local e a do patrimônio artístico.

Ao apresentar um objeto de estudos para seus alunos ou uma obra de arte, o educador deve usar ações como apreciação, produção e também a contextualização, pois todas são importantes ao trabalhar com a Arte e não existe sequência correta dessas três ações, quanto mais variações da ordem, os alunos vivenciarem, mais serão fortalecidos no processo criativo.

Ao proporcionar a apreciação de obras de Arte de diferentes artistas para os alunos, é importante que o educador argumente sob a relevância e valor histórico de cada uma, estimulando a autonomia da criança na apropriação artística cultural, criar oportunidade para falar o que vê e o que sente, despertando-lhe a curiosidade e sensibilidade. Assim, amplia-se o conhecimento cultural e artístico da criança.

A apropriação artístico-cultural das crianças tem o tempo e ritmo próprios; ocorre na medida em que estabelecem um diálogo direto com diferentes obras, acionando seus acervos, afetividade e cognição, possibilitando múltiplos olhares e sentidos. E será tão mais intensa quanto mais exercemos o papel de instigar sua curiosidade e provocar novas indagações. (BRASIL, 2006, p.26).

O educador deve estar atento e avaliar as capacidades artísticas dos alunos. Em um curto espaço de tempo, a criança usa diferentes formas para desenhar um assunto de seu interesse e o professor deve atentar a essas mudanças e aos avanços no processo criativo. Com sua ajuda e seus comentários, os alunos dão forma a seus desenhos, ganham confiança com as sugestões e aprimoram suas produções.

O portfólio é uma técnica de avaliação e acompanhamento desse progresso, sendo utilizado para avaliar nos alunos o domínio das Artes Visuais e ajudar o educador a identificar interesses e estilos únicos em cada um, como desenhar a realidade ou trabalhar a imaginação. Segundo Krechevsky (2001, p.146): “O portfólio, incluindo as atividades estruturadas e os outros trabalhos produzidos na escola pela criança é o principal veículo

de avaliação no domínio de artes visuais."

Cada criança enquanto indivíduo tem seu ritmo de aprendizagem, é preciso observar as características de cada faixa etária, sendo importante que o educador esteja atento ao planejar as atividades e aos objetivos a serem atingidos com as mesmas, para que alcance o êxito esperado.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.107): "A organização do tempo em Artes Visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades."

É necessário que o educador conheça o processo de desenvolvimento de cada criança e ofereça atividades que despertem a criatividade natural e inovadora que cada uma tem. Para que elas adquiram gosto pelo que fazem o educador deve sempre estimulá-las valorizando a produção de cada uma sem fazer comparações, pois cada uma tem características e habilidades diferentes.

Todas as crianças têm condições de se expressar através das linguagens visuais: cada uma do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções artísticas respeitadas e valorizadas. (BRASIL, 2006, p.33).

Faz-se necessário que o educador programe suas atividades de acordo com o tempo disponível, cada criança possui uma personalidade, assim cada um aprende no seu tempo certo, uns têm mais facilidade e desenvoltura para fazer as atividades outros são mais lentos, precisam de tempo mais prolongado. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) ao organizar o tempo, o educador pode trabalhar da seguinte forma:

- Atividades permanentes: acontecem diariamente, na rotina das crianças, desenhar, pintar, modelar, colagens, são atividades muito usadas
- Sequências de atividades: são atividades orientadas e planejadas pelo professor e tem como objetivo promover uma aprendizagem específica e bem definida
- Projetos: têm como objetivo um produto final e geram novas aprendizagens, envolve diferentes conteúdos, os projetos em Artes oferecem pesquisa para os professores e as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar e mediar as diferentes técnicas com os alunos como pintura, colagem, desenho, modelagem e outras o educador deve saber quais objetivos pretende alcançar em cada uma.

Ao possibilitar o contato dos alunos com a pintura, o educador poderá proporcionar uma boa percepção, pois se trata de uma atividade que estimula o potencial criador, e proporciona que o educando desenvolva a coordenação motora, por estar realizando vários movimentos e gestos com os diferentes materiais que lhe são oferecidos.



MARIA CLÁUDIA MONTEIRO GUIMARÃES

Graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Pedagogia pela Faculdade Braz Cubas(1996); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Pública de São Paulo; EMEI Louro Rosa

1684REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação à Distância. Coleção Proinfantil. Brasília, DF,2006.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacional, 1997

BETTHELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BETTHELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CAFÉ, Ângela Barcellos. Dos contadores de história e das histórias dos contadores. Campinas: 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1991.

CAGNETI, Sueli de Souza. Livro que te quero livre. 3. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KRECHEVSKY, M. Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública- A Pedagogia Crítico dos Conteúdos, 2006, 21° edição.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14 ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, 2005

TAHAN, Malba. A Arte de Ler e Contar Histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). A produção cultural para a criança. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.



CONHECIMENTO DE MUNDO: EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica acerca da importância do ensino de Matemática durante a Educação Infantil, no qual as crianças possuem entre 3 e 5 anos idade e começam a ter autonomia quanto às capacidades comunicativas. Para elaboração do texto, procurou-se, primeiramente, refletir sobre como se define a Educação Infantil no Brasil e como esta se estabelece ao passo que etapa inicial do processo de escolarização de nossas crianças e, concomitante a isso, buscou-se a compreensão sobre como a criança se desenvolve nesse momento. Considerando-se tais abordagens, buscou-se nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil a compreensão dos papeis da escola quanto a educar e cuidar das crianças, traçando tais práticas pedagógicas como complementares dentro de um processo educativo integral e interativo. Além disso, se dá destaque à relevância das atividades lúdicas envolvendo jogos para abordar a linguagem matemática e para consolidar a formação integral dos sujeitos, isto é, garantir que se desenvolvam nos âmbitos social, emocional, cognitivo, cultural e físico. Diante disso, se abordou reflexões sobre a prática lúdica e o uso dos jogos, definindo-as não somente como situações nas quais as crianças aprendem matemática, mas como uma situação que garante sua interação social, o desenvolvimento de sua competência comunicativa e seu amadurecimento cognitivo.

Palavras-chave: Criança; Jogo; Matemática; Desenvolvimento; Cognitivo.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

À primeira fase da Educação Básica Nacional dá-se o nome de Educação Infantil, e nesse período atendem-se as crianças entre 0 e 5 anos de idade tendo por objetivo a formação integral das mesmas, isto é, a promoção de práticas educativas que garantam o desenvolvimento soco emocional, cognitivo e físico de todas.

O direito a essa primeira etapa de nossa educação está garantido no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), e a há documentos como o Referencial Curricular para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que norteiam a realização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas de Educação Infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a proposta pedagógica das escolas entre outros princípios deve basear-se:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (BRASIL, 2010, p. 19).

A Educação Infantil no Brasil é dividida em duas etapas, sendo a primeira fase a creche (que atende crianças entre 0 e 3 anos de idade) e a segunda a pré-escola (que atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade).

Essas crianças são muito pequenas ou pequenas e estão naquilo que se denomina como primeira infância, período essencial de desenvolvimento do ser humano, uma vez que envolve a maturação e a aquisição de habilidades que serão preponderantes para a vida adulta de todos os sujeitos.

No decorrer desse período as crianças devem ser atendidas por educadores com formação pedagógica que realizem práticas que favoreçam a construção de hipóteses e saberes sobre o mundo, ampliando o amadurecimento das crianças quanto à capacidade de aprender, de respeitar o corpo, o seu e o do outro, e de relacionar-se em seus ambientes sociais.

Diante disso, vê-se que a educação infantil envolve dois processos importantes: o cuidar e o educar, que devem ser realizados de forma conjunta entre os educadores e demais profissionais envolvidos na comunidade escolar (gestores, auxiliares, cozinheiros, faxineiros), garantindo uma integração dessas ações, tendo em vista que ao realizar qualquer atividade (de alimentação, de troca ou lúdica) se está concomitantemente cuidando e educando a criança.

Ainda que o cuidar exija, em algumas situações, habilidades e instrumentos externos à prática pedagógica em si, é essencial compreendê-lo como parte fundamental da educação, uma vez que para cuidar de uma criança mobilizam-se diferentes áreas de conhecimento e profissionais.

Logo, é extremamente importante que as escolas de Educação Infantil realizem de forma integrada esses processos de educar e cuidar, preocupando-se em não distingui-los e nem hierarquizar os profissionais responsáveis por essas ações.

Com relação a esses apontamentos o Referencial Curricular para a Educação Infantil diz:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...]; Para se atingir os objetivos dos Cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças; Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. (BRASIL, 1998, vol. I, p. 23-7).

Assim, na educação infantil as crianças devem ser estimuladas a se desenvolverem por meio de práticas que envolvam o cuidado, o brincar e as aprendizagens e ainda integram seus contextos sociais e culturais, além de fornecer a proximidade com elementos de diferentes linguagens, de modo a potencializar a maturação das crianças quanto às habilidades cognitivas, sociais, físicas e emocionais, garantindo-lhes uma formação integradora que preze pela construção da autonomia, mas também por um amadurecimento saudável.

O Referencial também diz que:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse contexto, o educador é um mediador que auxilia e estimula a criança a explorar o mundo a sua volta, construindo hipóteses sobre ele. E, nesse, sentido, deverá buscar práticas lúdicas, de brincadeira e movimento, que explorem a socialização das crianças, ao passo que propiciam a elas uma formação integradora.

Ao abordar sobre o papel do educador durante a Educação Infantil, o Referencial Curricular traz os seguintes apontamentos:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimento específico provenientes das diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 39).

CONHECIMENTO DE MUNDO: EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS

Considera-se que a aprendizagem de noções matemáticas na educação infantil esteja centrada na relação de diálogo entre adulto e crianças e nas diferentes formas utilizadas por estas últimas para responder perguntas, resolver situações-problema,

registrar e comunicar qualquer ideia matemática. Existe um esforço do professor em observar e compreender o que as crianças fazem os significados atribuídos por elas aos elementos trabalhados nas situações vivenciadas. Esse é um processo relacionado com a observação da criança nos jogos e atividades e de seu entendimento sobre diferentes domínios que vão além da própria Matemática.

Podemos partir de uma discussão baseada em Clarice Cohn (2005) diz que a criança produz cultura, não pelos objetos ou relatos que constrói, mas pela formulação de um sentido que dá ao mundo que a rodeia. Segundo a antropóloga, criança não sabe menos, sabe outra coisa e nós adultos precisamos entrar neste mundo respeitando uma cultura que já existe.

Essa postura faz toda a diferença ao pensar em "currículos" e "ensinos", porque não é possível construir desenvolvimento sobre um território desrespeitado ou até destruído.

Conhecer a cultura da infância das crianças com as quais trabalhamos, é o primeiro ponto de partida para pensar no contexto educativo.

O segundo ponto é refletir sobre a forma como entendemos a infância e o que ela representa para a constituição do futuro adulto.

Fomos treinados para conduzir o ensino e dar aulas. Esse modo de agir não é respeitoso e nem produtivo.

Se aquilo que é planejado só parte do desejo do educador, por mais interessante que seja, cai na imposição. Se planejarmos pensando nos interesses e pesquisas já apresentados pelas crianças e nas necessidades identificadas nas reflexões pedagógicas, então oferecemos oportunidades de experiências. Se pensamos em propor atividade, com opções de propostas "paralelas" para quem tem outros desejos, garantimos vivências significativas. Ouvir a criança, saber seu conhecimento sobre o desejamos expor é um passo importante para construirmos conhecimentos matemáticos.

Nossa responsabilidade com as infâncias é garantir brincadeiras, desafios, espaços de relações, o desejo de criar e se expressar e o bem estar. Para entendermos como as experiências podem ser vivenciadas na Educação Infantil utilizaremos como elas veem explicitadas na Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil (BNCC).

A Base Nacional Comum vem cumprir a meta 7 (sete) do Plano Nacional de Educação (PNE) que visa fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e aprendizagem. A Base Comum propõe que o professor crie situações de aprendizagem que possibilitem à criança:

Conviver e explorar: identificando, nomeando, descrevendo e explicando fenômenos naturais observados, tais como, o sol e a chuva, a terra e a areia, os líquidos e seus movimentos, os espaços grandes e pequenos, cheios e vazios, aqueles em que se podem entrar os que se pode subir etc.

Brincar com diferentes materiais, experimentando a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades e possibilidades de transferência. Com os objetos do cotidiano que favorecem

essa pesquisa (copos, bacias, pratos, tecidos, mantas, espumas, sapatos, agasalhos, mochilas, caixas e caixotes, etc.) Sementes, terra, areia, pedras, galhos e gravetos, tampinhas de garrafa, garrafas pet.

Participar da resolução de problemas cotidianos que envolvam quantidades, medidas, dimensões, tempos, espaços, comparações, transformações. Na prática pode-se trabalhar com os volumes na hora do suco, utilizar baldes, pás e areia, pedras ou sementes para preencher e perceber quantidades, entregar para todos da turma os copos de suco, as pazinhas de brincar na comentar com as crianças sobre a distribuição igual de folhas de papel (uma para cada um, por exemplo), porção de massinha, pedir ajuda para distribuir pratos, copos e alimentos, colocar a mesa, guardar brinquedos em caixas por tipo e categoria.

Trabalhar os estados da água na percepção das características e das transformações, cortar frutas e legumes para conhecer o interior, plantar e acompanhar o desenvolvimento dos vegetais e a temporalidade do processo. Trabalhar a culinária destacando e provocando hipóteses sobre as misturas e seus resultados

Promover narrativas sobre as ideias, observações, hipóteses, registros e explicações das crianças sobre: objetos, organismos vivos, personagens, acontecimentos sociais e culturais fenômenos da natureza preservação do ambiente.

Uma dica importante na organização das propostas: a quantidade de material deve ser suficiente para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar, encher, esvaziar.

O desafio do desenvolvimento de experiências nesse Campo está na escuta e percepção do professor para aproveitar as oportunidades reveladas nas ações e narrativas das crianças e nos planejamentos de propostas do professor em quaisquer outros campos de experiências. Sequências didáticas do campo das linguagens expressivas favorecem o pensamento espacial, quantificação, peso, textura, transformações e muitas outras propriedades.

Ao desenvolver a oralidade, a temporalidade nas narrativas também pode ser trabalhada. O importante é saber que as crianças, desde bebês são pesquisadoras natas. Favorecer e encaminhar as descobertas constrói aprendizagem e desenvolvimento.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Conhecimento de mundo: natureza, ciência e matemática (espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

- Exploração das características dos objetos e materiais: odor, sabor, sonoridade, forma, peso, tamanho, posição, plasticidade etc..
- Observação de padrões, irregularidades e permanências; noções de espaço e tempo; percepção de transformações, causas e consequências.
- Vivência e pesquisa de transformações

e fenômenos naturais (clima, tempo, relevo), físicos e químicos. Elaboração de hipóteses e oportunidades para testá-las.

- Experimentação de conceitos relacionados à quantidade, peso, tamanho, forma e posição.
- Vivência da ocupação de espaços, deslocamentos e das construções tridimensionais.
- Oportunidades para criar estratégias para classificar, ordenar, relacionar, transferir e transvasar.
- Relação direta e experiências com a natureza (flora e fauna) e seus ciclos de vida, diversidade, relações entre os seres vivos, os elementos (água, ar, terra e fogo), respeito e conservação.

Apesar das crenças que envolvem a brincadeira como uma atividade natural e auto instrutiva, algumas investigações sobre seu significado, seu conteúdo e o conteúdo da aprendizagem em Matemática têm revelado a aproximação entre dois processos com características e alcances diferentes. O jogo é um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, a cultura ou o contexto. O que caracteriza uma situação de jogo é a iniciativa da criança, sua intenção e curiosidade embrincar com assuntos que lhe interessam e a utilização de regras que permitem identificar sua a modalidade. Apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que o seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes. (RCNEI. p.198)

Ainda nos traz que:

Deve-se considerar o rápido e intenso processo de mudança vivido pelas crianças nessa faixa etária. Elas apresentam possibilidades de estabelecer vários tipos de relação (comparação, expressão de quantidade), representações mentais, gestuais e indagações, deslocamentos no espaço. (RCNEI. p.200)

De acordo com RCNEI as crianças nos CEIs e EMEIs em relação a experiências no campo matemático deve ter a abordagem de acordo com a faixa etária.

1. Crianças de zero a três anos

A abordagem da Matemática na educação infantil tem como finalidade proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam a capacidade de:

- estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.
- Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto como professor e nos diversos contextos nos quais

as crianças reconheçam essa utilização como necessária.

•Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobriras características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc.

2. Crianças de quatro a cinco anos

Para esta fase, o objetivo é aprofundar e ampliar o trabalho para a faixa etária de zero a três, garantindo, ainda, oportunidades para que sejam capazes de:

•reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;

•comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;

•ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

O objetivo de se trabalhar as experiências no campo matemático é aprofundar e ampliar o trabalho para a faixa etária de zero a cinco anos, garantindo, ainda, oportunidades para que sejam capazes de:

•reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;

•comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;

•ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos próprios.

Seleção e a organização dos conteúdos matemáticos representam um passo importante no planejamento da aprendizagem e devem considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças para ampliá-los. Para tanto, deve-se levar em conta que:

•aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos do seu ambiente físico e sociocultural;

• a construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras de naturezas diferentes e igualmente importantes, tais como comunicar-se oralmente, desenhar, ler, escrever, movimentar- se, cantar etc.

As modificações no espaço, a construção de diferentes circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar — subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo — permitem a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo, ampliando

experiências.

As brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades, com blocos de madeira ou encaixe, possibilitam representar o espaço numa outra dimensão. O faz-de-conta das crianças pode ser enriquecido, organizando-se espaços próprios com objetos e brinquedos que contenham números, como telefone, máquina de calcular, relógio etc.

As situações de festas de aniversário podem constituir-se em momento rico de aproximação com a função dos números. O professor pode organizar junto com as crianças um quadro de aniversariantes, contendo a data do aniversário e a idade de cada criança. Pode também acompanhar a passagem do tempo, utilizando o calendário. As crianças por volta dos dois anos já podem, com ajuda do professor, contar quantos dias falta para seu aniversário. Pode-se organizar um painel com pesos e medidas das crianças para que elas observem suas diferenças.

As crianças podem comparar o tamanho de seus pés e depois olhar os números em seus sapatos.

O folclore brasileiro é fonte riquíssima de cantigas e rimas infantis envolvendo contagem e números, que podem ser utilizadas como forma de aproximação com a sequência numérica oral.

São muitas as formas possíveis de se realizar o trabalho com a Matemática nessa faixa etária, mas ele sempre deve acontecer inserido e integrado no cotidiano das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa ficou destacado que não é coerente tratar a metodologia lúdica como um elemento estranho ao processo de escolarização das crianças, uma vez que essa representa uma importante ferramenta para a garantia do sucesso do desenvolvimento delas, nesse processo.

Na verdade, a pesquisa tornou evidente a compreensão de que ao brincar a criança recebe estímulos para desenvolver-se integralmente, ou seja, por meio das interações com outras crianças e objetos envolvidos nas atividades lúdicas a criança desenvolve-se social, emocional, físico e cognitivamente.

Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo será bastante favorecido e as crianças conseguirão assimilar diferentes conteúdos (escolares ou não) com maior facilidade.

Considerando tais reflexões, observa-se também que a abordagem da Matemática na Educação Infantil (quando as crianças têm entre 3 e 5 anos) se dará por meio das práticas lúdicas que durante essa etapa envolvem jogos, o brincar e a oralidade, buscando não só o desenvolvimento do pensamento matemático, mas do sujeito como um todo, quer dizer, envolve uma educação integral.

A pesquisa mostra que durante a essa etapa de escolarização as crianças estão desenvolvendo suas habilidades comunicativas e de interação, logo, precisam ser desafiadas a explorar diferentes objetos, trocando experiências diversas com o meio em que vive. Será nesse contexto que os

jogos ganharam destaque ao promoverem a interação social, o manuseio de diferentes objetos e a ampliação do universo comunicativo.

Por isso, o educador dessa etapa de ensino deve realizar um planejamento que garanta o uso de atividades lúdicas e de oralidade, envolvendo diferentes jogos, preocupando-se em organizar o tempo e o espaço de forma a garantir às crianças diferentes experiências que enriqueçam a concretização do aprendizado delas.



MARIA DAS GRAÇAS REIS BOMFIM

Graduação em Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica (2002); Graduação em História, Centro Universitário de Araras (2008). Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil trabalha no CEI Parque Cocaia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Dinâmicas lúdicas: técnicas e jogos pedagógicos, para escolas de 1º e 2º grau. São Paulo, Loyola, 1978.

ANTUNES, Celso. Jogo para a estimulação das múltiplas inteligências. 8º ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/INEP, Volumes I, III, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROGÉRE, Gilles. Jogo e educação. Rio Grande do Sul, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 4º ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4º ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança. Edições Loyola, 2003

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio Histórico. São Paulo. Editora Scipione, 1997.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001

SMOLE, K. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Ignez S. V.; CANDIDO, Patrícia T. Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.



A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo aborda a importância do processo de adaptação e socialização da criança na instituição escolar infantil, por ser este um período de muitas mudanças e renovações na vida da criança, dos professores e da família. O processo de adaptação foi, ao longo da história da educação infantil, encarado pelos profissionais como um período e espaço determinados pela própria escola que tinha e continua tendo como objetivo fazer as crianças pararem de chorar. Imaginar que o sucesso de um processo de adaptação se resume a ter ausência de choro é banalizar uma situação que não termina em si mesma. A pesquisa busca ainda entender este momento como um processo que envolve uma rede de relações que implica a escola, professores e pais das crianças, fazendo-se necessário que se definam suas funções nessa passagem. Considerando a importância do período de adaptação da criança à escola, sobretudo a criança pequena que frequenta a escola pela primeira vez, ou aquela que terá um novo nível de escolaridade, o professor deve ser facilitador neste processo, de forma lúdica, atrativa, segura, prazerosa, dando início ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Adaptação; Criança; Família; Infantil; Escola.

INTRODUÇÃO

O processo de adaptação foi e continua ao longo da história da educação infantil, encarado pelos profissionais como um período e espaço determinados pela própria escola que tem como objetivos fazer as crianças pararem de chorar. Imaginar que o sucesso de um processo de adaptação se resume a ter ausência de choro é banalizar uma situação que não termina em si mesma. Por isso é importante que os pais vejam a situação não como "um mal necessário", mas como algo bastante positivo e enriquecedor no desenvolvimento de seu filho.

O processo de adaptação pode se tornar um momento muito doloroso para algumas crianças, separar-se da família e ver seus pais ou responsáveis deixando-as em um lugar desconhecido, causa na criança um sentimento de abandono, despertando a angustia e o sofrimento que faz do processo de adaptação, um período complexo e delicado para todos os que nele, estão envolvidos. Considerando a importância do período de adaptação da criança à escola, sobretudo a criança pequena que frequenta a escola pela primeira vez, ou aquela que terá um novo nível de escolaridade, o professor deve ser facilitador neste processo, de forma lúdica, atrativa, segura, prazerosa, dando início ao processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto importante a ser levantado nesta discussão sobre o processo de adaptação das crianças a instituição de Educação Infantil, é o de que a ansiedade no momento da separação dos pais, não é um problema que acontece apenas com as crianças que estão indo para a escola pela primeira vez. Esta é uma dificuldade que pode aparecer também para as crianças que já frequentam a escola e já é considerada como adaptada. E sobre isso Goldschmied e Jackson (2006) esclarecem que a criança: De repente, ela expressa seu sentimento de perda por meio de gritos desesperados. Mas uma vez, a analogia com a questão da perda é esclarecedora. Os adultos que perderam alguém que amavam muitas vezes relatam surtos inesperados de aflição e desamparo, que ocorrem muito tempo depois do momento em que acharam que haviam resolvido sua perda. As educadoras precisam perceber que essa atitude da criança não significa que ela a está rejeitando e o cuidado que ela oferece. A criança pode ter se divertido com seu brincar até o momento em que gritou e, uma vez reconfortada, volta a se divertir. (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006, p. 66)

ADAPTAÇÃO UM PROCESSO DOLOROSO

O ingresso da criança na Educação Infantil, ocasionado geralmente, segundo Ladwig, Goi e Souza (2013), pela necessidade de a mãe ingressar no mercado de trabalho, impõe consequentemente, que haja a separação entre mãe e filho. De maneira que os cuidados dedicados a este, serão delegados a outras pessoas, fazendo assim com que a criança tenha que passar pelo processo de adaptação ao ser inserida na instituição de Educação Infantil, que acaba

se deparando com pessoas desconhecidas com as quais terá que conviver diariamente. Durante o processo de adaptação, a reação das crianças com relação a separação dos pais pode acontecer de diferentes formas para expressar o que sentem: chorar, ou ficar muito caladas; adoecer; recusar-se a brincar, a comer, a dormir. De acordo com RCNEI (1998): Algumas crianças podem apresentar comportamentos diferentes daqueles que normalmente revelam em seu ambiente familiar, como alterações no apetite, retorno às fases anteriores do desenvolvimento (voltar a urinar ou evacuar na roupa, por exemplo). Podem, também, adoecer, isolar-se dos demais e criar dependências de um brinquedo, da chupeta ou de um paninho. (RCNEI, p.80).

No entanto, o choro geralmente é a reação mais marcante, frequente e comum ao longo do processo de adaptação. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1988) há quem pense que se a criança insistir em chorar não se deve pegar no colo, para evitar a manha, porém, o caminho a seguir é o inverso, acalentar a criança, acalmar sua insatisfação e mostrá-la algo agradável, para que ela se distraia.

O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico e emocional, parando de chorar. Alguns acreditam que, se derem muita atenção e as pegarem no colo, as crianças se tornarão manhosas, deixando-as chorar. Essa experiência deve ser evitada. Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes. (RCNEI, 1998, p.82).

ADAPTAÇÃO ACOLHEDORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entendendo-se assim, que acolher a criança na educação infantil significa recebê-la e aceitá-la, de modo que ela possa se sentir abrigada, refugiada, amparada, protegida e de fato acolhida. Para realizar o acolhimento das crianças, na perspectiva de Seabra e Sousa (2010) a instituição de educação infantil deve planejar o processo de adaptação de acordo com as suas concepções de educação e da criança, levando em consideração a sua realidade, pois existem diferenças sociais e econômicas que particularizam as escolas infantis, fazendo com que o planejamento mude em consonância com o regimento interno escolar. Nesse sentido, Seabra e Sousa dizem que: “a instituição deverá se organizar de acordo com seu calendário e do número de funcionários que terá para disponibilizar para este processo”. (SEABRA E SOUSA, 2010, p. 211). Seguindo essa linha, as autoras entendem que o ideal é receber um número pequeno de crianças novas por vez, para que facilite a atenção que receberão do educador e assim possa-se estabelecer um vínculo de confiança mais rápido.

A criança ainda deve permanecer na escola por pouco tempo nos primeiros dias, de modo que o tempo de permanência seja

aumentado gradativamente. Lembrando também, que a participação da família durante esse processo é algo muito importante, pois é necessário que nos primeiros dias um dos responsáveis fique com a criança na escola, para que lhe apresente o ambiente, os educadores e a instituição como um todo e que de forma gradativa o responsável vá saindo de cena e o educador comece a tomar a frente com a criança.

De acordo com Ladwing, Goi e Souza (2013), sendo um papel da escola, promover de forma saudável a separação entre os pais e os filhos, afastando da criança a sensação de insegurança e abandono, torna-se responsabilidade da instituição fazer que a criança se sinta bem-vinda, por meio das relações de afeto e pela forma de trabalhar com ela. Vygotsky (1998) comenta que a criança se desenvolve socialmente, a partir da interação com outras pessoas, o seu processo de linguagem é uma construção, daí a importância do convívio com outras crianças.

Planejamento é algo necessário e que deve estar baseado nos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil. "Traçar um roteiro de como acontecerá à chegada dos alunos nos primeiros dias, pensar em tempos, espaços, materiais e atribuições de cada profissional da escola são aspectos fundamentais para garantir a qualidade da adaptação". (LADWING, GOI e SOUZA, 2013, p.9). Lembram ainda, da opção de a escola fazer reunião com os pais dos alunos novatos, sendo importante para que lhes sejam explicados sobre o funcionamento da escola, o PPP, a rotina da instituição e os espaços da mesma, podendo também ser esclarecidas as dúvidas.

A maneira como as crianças são acolhidas na educação infantil pode ser algo marcante em toda a sua vida, tornando-se importante por esse motivo, que o acolhimento aconteça de forma agradável. Por isso, para Ladwing, Goi e Souza (2013), A educação infantil pode representar na vida de uma criança uma experiência rica que trará sempre lembranças agradáveis, como também pode ser geradora de muitos problemas, por esta razão, a necessidade de acolher bem a criança no ingresso à escola. Ela chega à escola com medos, angústias, inseguranças, já que é um ambiente novo. Enfim, todo um processo novo de adaptação que terá que ter um ambiente acolhedor e prazeroso para que, aos poucos, vá superando esses sentimentos. Também para a escola, professores e pais é um período de adaptação. Nesse sentido, os vínculos afetivos entre família e escola precisam ser construídos para que a criança sinta que a família tem uma relação de confiança em relação aos seus novos cuidadores.

No entanto, ao falar-se do acolhimento nos primeiros dias de aula das crianças, vale ressaltar que esse acolhimento não deve ser algo que aconteça apenas quando a criança ingressa na escola. A acolhida é algo que deve fazer parte do dia a dia da instituição de educação infantil. É o que explica Gisele Ortiz (2000):

"O acolhimento traz em si a dimensão do cotidiano, acolhimento todo dia na entrada, acolhimento após uma temporada sem vir à escola, acolhimento quando algum imprevisto acontece e a criança sai mais tarde, quando

as outras já saíram, acolhimento após um período de doença, acolhimento por que é bom ser bem recebida e sentir-se importante para alguém". (ORTIZ, 2000, p.4).

O acolhimento nada mais é que fazer a criança se sentir bem, segura, cuidada, querida e protegida, diante de toda e qualquer situação dentro do ambiente escolar

em que se encontra e, especialmente, ser acolhida quando chega à escola pela primeira vez e começa seu processo de adaptação. Por isso, a paciência e compreensão nesse momento devem ser demonstradas tanto pelos pais, como pela instituição escolar, pois esse é um período muito doloroso e para passar por ele cada criança terá seu tempo. "O acolhimento está intimamente ligado com a adaptação, pois para criança gostar de ir à escola, ela precisa ser bem acolhida e se sentir bem no ambiente escolar".

O processo de adaptação da criança à escola é um período muito delicado, pois envolve toda a comunidade escolar, ou seja, os pais, professores e demais funcionários da instituição na qual a criança está inserida. A separação afeta as crianças. Afeta os pais. Faz brotar sentimentos nos professores.

"O início da vida escolar pode ser uma ocasião excitante ou também uma ocasião agradável. Junto com aqueles que realmente estão encantados por estarem iniciando sua vida escolar, existem freqüentemente outras crianças chorando ou pais tensos e nervosos (BALABAN, 1988, p 24)."

É importante lembrar que a separação é um processo que gera sentimentos, precisando ser entendidos, discutidos e superados gradativamente.

A FUNÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

Para a criança é difícil o fato de ter que se separar dos pais, de ficar desprovida do convívio familiar ao qual já estava habituada, mesmo que por algumas horas apenas, para passar a freqüentar um novo espaço, a lidar com novos desafios. Tudo isso acaba por provocar a ansiedade, o medo, à insegurança.

A forma pela qual muitas crianças manifestam os seus medos é por meio do choro, e isso é considerado normal por professores e estudiosos na área da Educação Infantil. Nesse momento a ajuda dos pais é fundamental, é importante que ao ver o choro do filho não o leve de volta para casa, pois agindo dessa maneira irá prolongar ainda mais o processo de adaptação, outro aspecto importante também é vir buscá-lo na escola no horário combinado. É importante salientar que já existiram casos de pais que esqueceram o filho na escola e que este fato poderá criar um trauma irreparável na vida escolar da criança.

BALABAN (1988) orienta que:

"Antes do início das aulas, sejam organizadas reuniões coletivas e individuais com os pais, para a escola expor aos mesmos a sua proposta pedagógica, os seus objetivos, explicando-lhes como se dá esse processo de adaptação, enfatizando que esse momento merece uma atenção especial."

Desse modo, o planejamento e a organização do processo de adaptação a partir do ingresso das crianças e suas famílias na educação infantil, de modo que estes possam ser recebidos bem e adequadamente,

é de suma importância. Pois, a forma como o acolhimento se dará no momento em que a criança é inserida na instituição é o que fará toda a diferença durante o seu processo de adaptação.

Fica possibilitado nesse momento o esclarecimento de dúvidas, pois serão plantadas sementes nesse encontro para o estabelecimento de uma relação de confiança, afetividade e amizade entre escola e família.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

O professor nesse processo aparece como mediador principal no contexto da adaptação à vida escolar. Assim como as crianças e os pais, nesse momento, também passa pelo processo de adaptação, pois a cada ano que se inicia novas experiências, novas crianças, novos pais serão conhecidos. As expectativas são muitas: como serão as novas crianças? Serei bem aceita por elas? Será que elas confiarão em mim? Ademais, a rotina de sala de aula e muitas vezes da própria escola são modificadas diante das peculiaridades encontradas no processo de adaptação. Enfim, o professor é o mediador e tem como principal função atender as expectativas dos pais, ganhando a confiança das crianças e de seus familiares e ainda, conduzir esse processo, além de trabalhar seus próprios sentimentos. Por isso é posto à prova o tempo todo. É necessário sempre ampliar e capacitar os seus conhecimentos. O professor pode planejar a melhor forma de organizar o ambiente nestes primeiros dias, levando em consideração os gostos e preferências das crianças, repensando a rotina por causa de sua chegada e oferecendo-lhes atividades atrativas. Ambientes organizados com material de pintura, desenho e modelagem, brinquedos de casinha, baldes, pás, areia e água etc., são boas estratégias. (RCNEI, 1998, p.82). Para suavizar a tensão do processo de adaptação, Ortiz (2000) diz ser preciso, permitir e respeitar que a criança mantenha seu jeito de ser, seus rituais e sua rotina individualizada e que aos poucos vá se ajustando ao grupo, proporcionando assim, suavidade à adaptação sem rupturas bruscas e maior controle do adulto sobre o processo. Entende-se dessa maneira, a necessidade de que a crianças sejam bem acolhidas, pois assim terão grandes chances de adaptar-se melhor e mais facilmente. No entanto, ao falar-se do acolhimento nos primeiros dias de aula das crianças, vale ressaltar que esse acolhimento não deve ser algo que aconteça apenas quando a criança ingressa na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a adaptação é uma situação de muito estresse tanto para os pais, como para as crianças e de certa forma para os professores. A decisão de colocar o filho na escola ou creche tem que ser muito bem pensada.

Os pais devem estar muito seguros desta atitude. Eles devem estar prontos, pois terão que se manter firmes, não deverão em hipótese alguma se arrepender e voltar atrás, pois esta atitude resultará em danos tremendos à criança. Toda situação

nova, tanto para as crianças como para os adultos é uma posição incômoda, pois tira o indivíduo da sua zona de conforto. Enfrentar o desconhecido é sempre uma condição estressante independente da idade.

No que diz respeito à adaptação da criança, podem ser realizadas várias atividades: brincadeira livre pela sala, brincadeira com vários jogos (montar, encaixar, quebra-cabeça, dentre outros), jogo de bola, manuseio de livros, idas ao parque, brincadeiras de roda, brinquedos de areia, cantos, dança, DVD, isso fará com que a criança sinta um ambiente seguro e se consiga se socializar e se sentir seguro com maior facilidade. O acolhimento constitui-se como um fator crucial na educação infantil, com a responsabilidade de tornar o processo de adaptação o mais natural possível, incluindo a família nesse processo, para que se sintam seguros, e confortáveis no ambiente escolar.

A acolhida é algo que deve fazer parte do dia a dia da instituição de educação infantil. É o que explica Gisele Ortiz (2000): O acolhimento traz em si a dimensão do cotidiano, acolhimento todo dia na entrada, acolhimento após uma temporada sem vir à escola, acolhimento quando algum imprevisto acontece e a criança sai mais tarde, quando as outras já saíram, acolhimento após um período de doença, acolhimento por que é bom ser bem recebida e sentir-se importante para alguém. (ORTIZ, 2000, p.4). O acolhimento nada mais é que fazer a criança se sentir bem, segura, cuidada, querida e protegida, diante de toda e qualquer situação dentro do ambiente escolar em que se encontra e, especialmente, ser acolhida quando chega à escola pela primeira vez e começa seu processo de adaptação.



MARIA DAS DORES PEREIRA LIMA BEZERRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade: UNISA- Universidade de Santo Amaro (2014); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade: Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Parelheiros

REFERÊNCIAS

BALABAN, Nancy. O início da vida escolar: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, MEC/ SEF, 1998. vol. I, vol. II.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos :o atendimento em creche; tradução: Marlon Xavier. – 2.ed.- Porto Alegre: Grupo A, 2006.

LADWING, Vânia Kunzler; GOI, Rosalina Elizete Pires, SOUZA, Jânia Loines Gonçalves de. Adaptação e acolhimento na Educação Infantil, 2013.Disponivel em:< http://unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/EDUCACAO%20E%DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/ARTIGOS/ADAPTACAO%20E%20ACOLHIMENTO%NA%20NA%20EDUCACAO%INFANTIL.PDF> Acesso em: 17 de setembro de 2018.

ORTIZ, Gisele. Adaptação e acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. 2000. Disponível em:< http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-gisele-ortiz.pdf. > Acesso em 18 de setembro de 2018

SEABRA, Karla; SOUSA, Sandra. Educação Infantil. Volume único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

VYGOSTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes.



BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: CRECHES E PRÉ-ESCOLA

RESUMO: Esta pesquisa trata das políticas públicas para a educação infantil. Este estudo visa analisar as políticas públicas para educação infantil, relatando a história da Educação para a Infância e analisando o processo de organização da Educação Infantil como política pública e a garantia de direitos educacionais ao longo dos anos. Este estudo se justifica a medida que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e constitui uma fase de fundamental importância para o aprendizado e a formação da criança em todos os seus aspectos. Neste sentido conhecer os processos pelos quais este direito foi conquistado se torna extremamente relevante no contexto educacional. Quando analisamos a educação infantil e a sua história temos que o contexto histórico traz marcantes diferenças entre as definições, propósitos e objetivos do atendimento em creches e em jardins de infância. Neste sentido podemos compreender a dificuldade em se reconhecer a educação da infância em creches como pertencente ao contexto educacional de hoje em dia. Hoje em dia um dos desafios da Educação Infantil é garantir todos os avanços conquistados durante os últimos anos, na trajetória de luta e conquistas que se consolidou com as políticas públicas para a educação infantil e a garantia dos direitos da criança. Neste sentido os ideais a serem alcançados são: um ensino de qualidade, a formação dos profissionais e a garantia de aplicação das leis.

Palavras-chave: Creches; Pré-Escola; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda as diferentes formas de atendimento ao longo dos anos e os propósitos educacionais nos diferentes períodos da história e contextualizando as políticas para a educação infantil, no segundo capitulo é apresentado alguns aspectos da história da Educação Infantil e no terceiro capítulo são apresentados alguns aspectos legislacionais sobre o tema em questão.

A educação infantil, período que vai dos 0 aos 6 anos idade, é extremamente importante para o estabelecimento de vínculos, sejam eles afetivos, emocionais, relacionados a aprendizagem ou ao meio no qual as crianças estão inseridas. Relacionando estes aspectos aos sentidos de aprendizagem temos que é necessário um novo olhar para as peculiaridades da infância, respeitando os diferentes saberes e necessidades especificas das crianças nesta faixa etária.

O tema deste artigo trata do direito a educação infantil, relatando alguns aspectos da história da educação para a infância e analisando o processo de organização da educação infantil e a garantia de direitos educacionais. Temos como objetivo principal analisar o contexto histórico em que se configurou a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica e como objetivos específicos apresentar alguns aspectos deste atendimento e da legislação educacional referente ao tema de estudo. Este estudo se justifica a medida que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e constitui uma fase de fundamental importância para o aprendizado e a formação da criança em todos os seus aspectos.

Foi durante os séculos XV e XVI que os modelos educacionais começaram a surgir, com diferentes objetivos e propostas, atendendo a diferentes públicos e apresentando uma preocupação diferenciada com a infância e as diversas maneiras e métodos para se educar e escolarizar as crianças da época. Nesta fase existiam instituições que apresentavam um caráter extremamente relacionado a religião e a formação de bons hábitos e valores, esperados naquele contexto social da época.

No movimento da Escola Nova as instituições de educação infantil apresentavam uma proposta moderna em que a creche (0 a 3 anos), foi vista como uma forma de aperfeiçoar as casas dos expostos, para que as mães não abandonassem as suas crianças, estas instituições tinham o caráter de compensar as carências da infância, uma função estritamente ligada ao assistencialismo.

Em 1980 a educação pré-escolar é instituída de forma oficial, pensando em uma nova proposta e uma nova função para as creches, pensando em uma educação propriamente dita e não apenas em uma forma de assistência, desvinculada do sentido escolar e de aprendizagem, priorizando um atendimento de qualidade para todas as crianças.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: CRECHES E PRÉ-ESCOLA

O conceito de infância ao longo dos anos vem sofrendo alterações, a falta de uma história da infância aponta para a incapacidade por parte do adulto, de ver a criança em sua perspectiva histórica. A criança era considerada um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil e quando passava o período de dependência física da mãe, as crianças eram incorporadas ao mundo dos adultos.

Em um segundo momento, no conceito de infância, a sociedade passa a perceber a inocência da criança, separando-a da vida dos adultos, momento este em que as crianças passam a frequentar a escola e a participar da vida social. O conceito de sociologia da infância, recorrente nos dias atuais traz uma visão de infância como uma construção social em que as crianças são protagonistas.

Durante o regime militar houve uma generalização dos movimentos sociais e um dos aspectos reivindicados por tais movimentos, era a busca pela melhoria da qualidade de vida, que incluíam todas as categorias profissionais, inclusive os professores. As creches são resultado destas lutas e movimentos sociais, inicialmente vinculadas a assistência social e posteriormente vinculadas à educação.

Para transformar essa realidade era preciso defender que a creche, bem como a pré-escola que atendia e atende as classes populares, é uma instituição que precisa de um novo olhar, ou seja, um projeto educacional. Se a creche era uma instituição desconhecida no curso de Pedagogia, isto seria porque ela não era ainda educacional. A origem da creche foi constituída como um local de guarda, de cuidados e de assistência, sendo o fruto do trabalho e luta dos diferentes setores da sociedade e dos movimentos feministas das classes mais baixas da sociedade.

A intenção e a preocupação do Estado era formar a elite, as crianças não pertencentes a esta classe social não dispensavam o mesmo cuidado e atenção. Em determinada fase deste atendimento eram atendidas as crianças órfãs e aquelas abandonadas pelas famílias, logo depois, passam a surgir os jardins de infância para aqueles que pertenciam as classes sociais de maior poder aquisitivo e as creches surgem com o propósito de atender as mães que necessitavam de um local para deixar as crianças, quando estavam trabalhando.

Havia uma clara distinção de atendimento nesta época, as crianças pobres eram atendidas nas creches e não havia nenhuma proposta educacional, o atendimento era voltado ao cuidado e a guarda. No paralelo a este atendimento, as crianças ricas eram atendidas nos jardins de infância, que tinham outras propostas de atendimento voltadas a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

De acordo com Kramer (1999) com a criação dos jardins de infância surge o pensamento mais efetivo em aprendizagem e escolarização, abandonando aos poucos o assistencialismo. No século XIX, a pré-escola tinha a função de compensação das

negligências e deficiências das crianças, temos então que a educação de pré-escola tem a sua origem em uma educação compensatória.

Joaquim José Menezes Vieira foi o fundador do primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro no ano de 1875, esse jardim de infância pertencia a iniciativa privada e atendia somente as crianças que pertenciam as classes da elite e somente meninos. De acordo com Kuhlmann (2003), os estudiosos e a sociedade da época defendiam que a criança pequena deveria permanecer com a família e com a mãe e estas deveriam educar as crianças seguindo os padrões elaborados pelos diferentes segmentos da sociedade.

Neste contexto social, surgem modelos de educação voltados a valorização de um tipo de comportamento almejado pela sociedade da época, surgindo assim as teorias infantis de desenvolvimento, que posteriormente virão a modificar as concepções de educação na infância.

Com base nas ideias de Pinto (1997) a infância passa a ser considerada nos séculos XVI e XVII, de acordo com o autor, as crianças passam a pertencer ao mundo dos adultos mais tardiamente, a infância é delimitada em tempos mais precisos, relacionados ao processo de escolarização. Quando pensamos nas classes menos favorecidas esse processo de reconhecimento ocorreu de maneira mais lenta.

Foi durante os séculos XV e XVI que os modelos educacionais começaram a surgir, com diferentes objetivos e propostas, atendendo a diferentes públicos e apresentando uma preocupação diferenciada com a infância e as diversas maneiras e métodos para se educar e escolarizar as crianças da época. Nesta fase existiam instituições que apresentavam um caráter extremamente relacionado a religião e a formação de bons hábitos e valores, esperados naquele contexto social da época.

Surge nesta época a necessidade e a preocupação em educar e escolarizar as crianças, surge assim os modelos educacionais com as diferentes concepções de como as crianças deveriam ser educadas nesta época. As mulheres, passaram a se organizar para cria alguns espaços no qual as crianças pudessem ser atendidas, esses locais podiam ser residências ou alguns espaços religiosos e as crianças que recebiam este atendimento eram aquelas que se encontravam em situações de risco, abandono ou até mesmo maus tratos.

O atendimento realizado na Educação Infantil, com a Escola Novista, traz uma alteração nas propostas educacionais de atendimento as crianças pequenas de 0 a 3 anos, com o intuito de diminuir o abandono das crianças e para que as mães pudessem trabalhar.

Neste contexto social, surgem modelos de educação voltados a valorização de um tipo de comportamento almejado pela sociedade da época, surgindo assim as teorias infantis de desenvolvimento, que posteriormente virão a modificar as concepções de educação na infância.

Quadro 1 – Cronologia Histórica das Creches na Cidade de São Paulo

ANO	EVENTO
1901	Criação da sociedade destinada ao amparo da mulher e da criança pela Profª Anália Franco e grupo de mulheres.
1913	Instituição da Creche Baronesa de Limeira para filhos de empregadas domésticas e operárias.
1920	Atendimento à criança em creches, asilos e orfanatos exclusivamente filantrópicos destinados a filhos de mães solteiras.
1930	Reflexo da industrialização na Cidade de São Paulo aumenta demanda por vagas.
1935	Atendimento à crianças de 3 a 12 anos nos primeiros Parques Infantis da Cidade de São Paulo.
1951	Criação da Comissão de Assistência Social Municipal que cuidava dos convênios com entidades prestadoras de serviço de creche.
1955	Integração da Divisão de Serviço Social à PMSP.
1966	Criação da Secretaria de Bem Estar Social, convênio com 13 creches particulares.
1968	Início da orientação técnica às creches da Secretaria do Bem Estar Social, focalizando aspectos administrativos que garantissem adequado emprego dos recursos financeiros.
1969	Instituição da primeira creche direta em Guaianases mantida diretamente pela Prefeitura do Município de São Paulo.
1970	Primeiro curso oferecido aos funcionários das creches (por função)
1971	Atendimento a faixa etária de 0 a 6 anos nas creches.
1972	Implantação da primeira proposta pedagógica: Projeto Centros Infantis: Programação Sócio Educativa.
1974	Implantação da Segunda Proposta Pedagógica: Projeto Centros Infantis: Programação de Serviço Social.
1975	Organização do Projeto Mini Creches
1976	Descentralização da Secretaria de Bem Estar Social
1977	Transformação da Secretaria de Bem Estar Social em Coordenadoria de Bem Estar Social
1982	A Prefeitura do Município de São Paulo assume a orientação técnica das creches.
1984	Publicação de documento com viés menos assistencialista: Reprogramação das Creches.

1987	Primeiro ano que as creches tem autonomia para organizarem seus calendários e contam com 12 dias para planejamento, avaliação, reuniões pedagógicas, etc.
1988	A Lei 10.430/88 transforma os cargos de Pajem em Cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
1989	Instituição do primeiro concurso público para ADI, pedagogo, e outros funcionários.
1990	Publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente
1992	Publicação das Diretrizes Pedagógicas.
1996	Publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.
1998	Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
2001	Alteração da denominação de Creches para Centros de Educação Infantil – CEI pelo Decreto 40.268. Transferência dos CEIs da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, Decreto 41.588.
2003	Início do Programa ADI Magistério: Ensino Superior.
2004	Transformação do Cargo de ADI para Professor de Desenvolvimento Infantil.
2010	Transformação do Cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil em Professor de Educação Infantil PEI.

Fonte: MAGISTÉRIO. Secretaria Municipal de Educação. 15 Anos Centro de Educação Infantil. Edição Especial. São Paulo: SME / COPED, 2017.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a proposta pedagógica das escolas deve atender a sua função pedagógica, para tanto deve oferecer condições para o exercício de direitos pelas crianças; assumir a responsabilidade de cuidar e educar; possibilitar que as crianças convivam com os adultos ampliando os seus saberes; oportunizando experiências para todas as crianças e acesso aos bens culturais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) estabelece que a criança pequena tenha um desenvolvimento integral e desde a sua promulgação, ocorreram inúmeras atualizações em seu texto. Uma das alterações que se refere a Educação Infantil trata da obrigatoriedade do ingresso da criança na educação infantil aos 4 anos de idade, não sendo mais facultativa a matrícula desta faixa etária na Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E APRENDIZAGEM

O reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), de acordo com a Constituição Federal de 1988, as instituições de educação infantil, fazem parte dos deveres do Estado com a Educação, respeitando os direitos das crianças e das famílias.

Hoje em dia um dos desafios da Educação Infantil é garantir todos os avanços conquistados durante os últimos anos, na trajetória de luta e conquistas que se consolidou com as políticas públicas para a educação infantil e a garantia dos direitos da criança. Neste sentido os ideais a serem alcançados são: um ensino de qualidade, a formação dos profissionais e a garantia de aplicação das leis.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), trouxe mudanças para a Educação Infantil, a criança, de acordo com este documento é considerada em todas as suas especificidades como um ser em construção. Neste sentido, a criança tem direito a uma educação de qualidade desde a mais tenra idade, para que seja possível o desenvolvimento de experiências significativas com a troca e interação com crianças e adultos, contribuindo para a sua formação integral em todos os seus aspectos.

A Educação Infantil ao promover experiências significativas de aprendizagem se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, favorecendo o desenvolvimento das capacidades relacionadas as competências de falar, escutar, ler e escrever.

Somente com a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é que se modificam e surgem novas regulamentações quanto ao atendimento das crianças na educação infantil, neste momento este tipo de ensino passa a responsabilidade da Secretaria de Educação, o que traz uma mudança em todos os aspectos, desde a formação de professores até as concepções de ensino e aprendizagem neste contexto educacional.

Enquanto a LDB afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução política educacional enfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição (NASCIMENTO, 1999, p. 104).

Neste novo contexto que passa a ser difundido, a educação da infância tem uma mudança de concepção e paradigma, desvinculando do sentido de assistência e guarda, passando a concepção de educação para todas as crianças, e não de maneira quase que exclusiva de mães trabalhadoras.

A escola é um dos primeiros espaços de socialização do conhecimento e de interação outras crianças e adultos, no qual a criança se depara quando está longe do ambiente familiar, nestas relações a criança é capaz de dividir experiências e aprendizagens com seus pares, ampliando os seus conhecimentos e realizando novas descobertas.

Segundo os Referenciais Curriculares

Nacionais da Educação Infantil a instituição de educação infantil não deve ter um caráter assistencialista e nem deve ser vista como uma fase preparatória para o ingresso no ensino fundamental.

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação, à interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13).

As crianças são concebidas nos Referencias Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) como seres que sentem e pensam o mundo de uma forma própria e estabelecem relações com as outras pessoas e com o meio no qual estão inseridas, nestas relações constroem seus aprendizados e conhecimentos e o adulto é responsável pela intervenção de forma adequada nas diferentes relações que se estabelecem na Educação Infantil.

De acordo com Kramer (2003) não é possível educar sem cuidar, algumas atividades que requerem cuidado estão permeadas na Educação Infantil e o processo de educação em si, gera cuidados. Temos o cuidar e o educar como indissociáveis nos princípios que regem a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, considerada por muitos estudiosos como a fase de escolarização mais importante para a formação da pessoa em todos os seus aspectos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) traz propostas pedagógicas pensando em discutir e socializar as ações mais adequadas para a educação infantil, colaborando para a formação da cidadania e para um aprendizado significativo.

A construção do pensamento se desenvolve desde os primeiros anos de existência do ser humano, desta maneira, a Educação Infantil tem uma fundamental importância e propicia aprendizagens significativas. Quanto mais cedo a criança tem a oportunidade de interagir com os seus pares e com o meio que a cerca, melhor será a sua compreensão da realidade e a garantia de sucesso no processo educativo.

Quando analisamos a educação infantil e a sua história temos que o contexto histórico traz marcantes diferenças entre as definições, propósitos e objetivos do atendimento em creches e em jardins de infância. A diferença se constitui no público atendido (crianças pobres e da elite) e nas formas de atendimento (educação ou cuidado, instrução ou guarda). Neste sentido podemos compreender a dificuldade em se reconhecer a educação da infância em creches como pertencente ao contexto

educacional de hoje em dia, o paradigma de creche vinculada a assistência e a guarda de crianças está enraizado na formação cultural de nossa história na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de infância ao longo dos anos vem sofrendo alterações, a falta de uma história da infância aponta para a incapacidade por parte do adulto, de ver a criança em sua perspectiva histórica. A criança era considerada um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil e quando passava o período de dependência física da mãe, as crianças eram incorporadas ao mundo dos adultos.

Conforme apresentado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96, em seus artigos 29 e 30, tem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e determina que ela deve ser oferecida em creches e pré-escolas, desenvolvendo a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Esta pesquisa evidenciou que as concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais formadas ao longo da vida, modificadas ao longo dos tempos e expressando determinado momento histórico da sociedade. A função de cuidar nas instituições de educação infantil, deve considerar as necessidades das crianças, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, perdendo o caráter assistencialista de antigamente.

Com o passar do tempo a visão de educação infantil, seus propósitos e perspectivas, foram sendo modificados, passando a um conceito intimamente ligado a assistência, atendimento às mães trabalhadoras, preocupação com a marginalização das crianças, para um conceito voltado à educação propriamente dita, em que o cuidar e o educar são indissociáveis numa pedagogia centrada na criança e no seu desenvolvimento em todos os seus aspectos.

A escola é um dos primeiros espaços de socialização do conhecimento e de interação outras crianças e adultos, no qual a criança se depara quando está longe do ambiente familiar, nestas relações a criança é capaz de dividir experiências e aprendizagens com seus pares, ampliando os seus conhecimentos e realizando novas descobertas.



MARIA DE FÁTIMA VASCONCELOS CANADA DEMASI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2010); Especialista em Educação Infantil pela Escola Superior de Administração - HSM (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Prado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. CEB. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

KRAMER, Sônia. Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 1999.

_____. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 22 a 37.

MAGISTÉRIO. Secretaria Municipal de Educação. 15 Anos Centro de Educação Infantil. Edição Especial. São Paulo: SME / COPED, 2017.

PINTO. M. A infância como construção social. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.



NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

RESUMO: Conhecer e refletir sobre educação inclusiva tem sido um novo desafio a todos os professores atuais, justificando-se pela necessidade de atendermos edu-candos com distintas necessidades educacionais especiais, que amparados por uma nova legislação chegam também aos bancos escolares. Com o objeti-vo de respeitar toda diversidade encontrada na EJA necessitamos de nos apropriar cada vez mais de leituras que nos direcionem a métodos, caminhos, ações pedagógicas que atendam às necessidades dos educandos num ambi-ente inclusivo e acolhedor, onde os mesmos possam aprender e conviver com as diferenças. Reflexões e conhecimentos numa formação continuada trazem como resultados a possibilidade de revermos nossas práticas pedagógicas em sala de aula.

Palavras-chave: Diferença; Jovens; Adultos; Educação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Na educação de jovens e adultos numa escola, como a EJA, não nos remete-mos apenas a uma questão de especificidade etária, mas primordialmente, ao respeito e convivência com as diferenças. Esse território da educação não diz respeito à reflexão e ações educativas a qualquer jovem ou adulto, mas delimi-tam um determinado grupo de pessoas heterogêneas por conta da diversidade cultural, social, cognitiva, motora, idade e limitações devidas às diversas deficiências.

É necessário o estudo sobre a inclusão de educandos com necessida-des educacionais especiais na EJA, pois os educadores atuantes junto a es-tes, precisam diariamente lidar com uma diversidade enorme. Conciliar a mes-ma aula com educandos que não apresentam necessidades especiais, mas que por sua vez, também requerem uma atenção e cuidado especial por esta-rem retornando aos estudos na maioria das vezes depois de um longo tempo, ou até mesmo iniciando já numa idade avançada. Marta Durante (1998).

Escolhi este tema pela paixão e interesse que me tem despertado este ano por estar trabalhando na EJA, e a cada dia sinto a necessidade de buscar e aprender mais. Percebo a cada aula que não são poucos os desafios a se-rem vencidos, e trata-se de uma educação que requer um constante aprendi-zado e aperfeiçoamento.

O aperfeiçoamento de nossa prática pedagógica em sala de aula de, bem como entender, compreender melhor este universo tão grande que é a educa-ção inclusiva promovendo transformação social por meio desses educandos.

Entendo que pesquisas sobre educadores inseridos na educação inclu-siva na EJA, podem contribuir com diferentes questionamentos, por exemplo: Como a escola pode se preparar tanto pedagogicamente quanto fisicamente para receber educandos com necessidades especiais? Como trabalhar, com tamanha diversidade, garantindo o aprendizado a todos? Será que o educador envolvido tem conhecimento do processo histórico da educação inclusiva? O que este conhecimento facilitaria seu cotidiano? Como romper com barreiras arquitetônicas de forma a facilitar o acesso do educando?

Tenho também como meta mediante esta pesquisa trazer à tona, formas adequadas de transmitir o conhecimento e possibilidades de trabalho num ambiente tão diverso e rico em experiências pedagógicas como a EJA. Tam-bém tratar de assuntos pertinentes como o envolvimento da família, comuni-dade, centros de reabilitação, entidades voltadas às pessoas com necessidades especiais, profissionais especializados, psicólogos e terapeutas ocupacio-nais, entre outros.

CONTRIBUIÇÃO HISTÓRICA PARA A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLU-SIVA

Atualmente, o termo Educação Inclusiva tem sido alvo de fóruns e discussões no meio acadêmico. Uma mudança no olhar sobre sentimentos em relação ao próximo, especialmente quando este

apresenta particularidades e diferenças em relação à maioria.

Segundo Gil (2005), a educação inclusiva vem para substituir a escola tradicional, na qual todos os educandos precisavam se adaptar ao mesmo pa-drão e método pedagógico, e eram avaliados da mesma forma, sem considerar as diferenças. Quem não se enquadrava neste perfil, estava fora dos padrões denominados aceitáveis e era encaminhado para a classe especial, quando não possível, o que ocorria na maioria das vezes, simplesmente acabava de-sistindo de estudar. Ficava muitas vezes presos em seu mundo próprio, alhei-os a sociedade, tendo como referência de mundo apenas o refúgio de sua fa-mília, isto é, quando bem acolhidos pela mesma. Analisando as informações históricas trazidas pela autora, entendo que ser necessário que se respeite as características de cada educando e que se ofereçam alternativas pedagógicas que atendam às necessidades de cada um conforme suas diferenças.

Se pensarmos em história, é muito novo este conceito de Educação In-clusiva, pois começa a tomar forma recentemente no século XX o qual estu-damos como um período de profundas mudanças e avanços que se estendem até os dias de hoje, pois estas mudanças são gradativas, dependem de muitas variáveis, não ocorrendo assim de uma hora para outra.

Observamos pelo acompanhamento histórico que os movimentos sociais em prol dos direitos humanos têm uma enorme contribuição para o surgimento de um novo sistema educacional e do papel das escolas. Compartilho do se-guinte pensamento:

A indiferença às diferenças está acabando, passando de moda. Na-da mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora. Mas é preciso estar atento, pois combinar igualdade e dife-renças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, po-rém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferioriza-dos pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas espe-ciais. Esses espaços não podem continuar sendo lugares de discri-minação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota proposta da eliminação das ambivalências com que as diferen-ças afrontam com que as diferenças afrontam a Modernidade (MAN-TOAN, 2006, pp.22-23).

Nossa história é marcada por desigualdades e exclusões. A escola por estar inserida na sociedade, reflete esta desigualdade historicamente, produ-zindo ao longo do tempo, por meio de suas práticas, o incentivo à segregação. Assim, a continuidade dessa prática intensifica as injustiças, resultando em uma sociedade na qual a mudança ainda faz-se necessária. Mantoan (2006).

Mas felizmente não temos mais a ideia e postura equivocada de nossos antepassados que pensavam que pessoas com deficiências não poderiam ser educadas. Sobre a história da deficiência na Antiguidade e na Idade

Média, é possível observar absurdos que ocorriam e a concepção que se tinha sobre deficiência por meio do que é apontado:

Há algumas referências, em escritos religiosos, como Talmud, que exime de qualquer responsabilidade essas pessoas doentes, enquan-to a lei de Esparta e da Antiga Roma os condenava à morte. Na Europa Medieval, a ambivalência de atitudes ora os considerava como enviados divinos, ora os condenava ao exílio, à fogueira, por serem criaturas malignas, em pacto com demônio. (MOUSSATCHÉ,1997)

Como educadores da EJA, precisamos ter o cuidado para não regredir na história condenando estes educandos à morte. Claro que não é nem cabível pensarmos em educando na fogueira nos dias de hoje. Mas falo de uma con-denação intelectual e cognitiva, de ignorá-los em sala de aula, de um abando-no mesmo estando presente fisicamente nos bancos escolares, deixando-os presos em seus mundos e suas limitações. Sabemos que não é possível a verdadeira inclusão sem a quebra das correntes do individualismo, do precon-ceito. É evidente que este educando só está frequentando a EJA porque já foi vítima do descaso, seja social, familiar, econômico, educacional, entre outras variantes que não permitiram a este educando a conclusão do seu aprendizado na escola regular. Moussatché (1997).

De acordo com leituras na bibliografia apresentada nesta pesquisa devemos esta evolução a muitos estudiosos, médicos, educadores, psicólogos e pessoas que enxergaram o deficiente além de suas deficiências, os enxerga-ram como sempre deveriam ser vistos, seres humanos. É importante ressaltar que há mais de cinco décadas esse assunto vem tomando espaço e corpo nas discussões sobre educação, com o objetivo de promover a inclusão de pesso-as com necessidades especiais. Este debate tem se estendido por meio de pro-jetos também à EJA e às escolas especialmente voltadas a esta demanda, con-tribuindo assim para realização da equidade social.

AÇÕES PEDAGÓGICAS FACILITADORAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES ESPE-CIAIS

Segundo Benite (2011), já é uma realidade a inclusão nas redes públicas de ensino de educandos com necessidades especiais. Frequentando a escola em salas de aula com inclusão, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento, pode-se garantir seu desenvolvimento intelectu-al e social, junto a alunos regulares que também se estende na EJA.

De acordo com os autores estudados entendo que a primeira ação seja conhecer este educando e se inteirar de sua necessidade educacional espe-cial. Para melhor entendimento destas diferenças, atentamos para o que nos aponta a seguinte referência:

A pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida

sua participação plena e efe-tiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Inclu-em-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de interesses (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008 p.9)

Não podemos esquecer que cada educando, em sua particularidade co-mo acima mencionada, necessita de um olhar diferenciado, uma dinâmica, uma didática especial.

Na maioria das vezes, são educandos que de alguma forma foram exclu-ídos da escola, e agora incorporados aos cursos em fases mais adiantadas, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental e médio. Assim, conhecê-los é fundamental, além de manter-se informado de seus lau-dos, o acompanhamento com outras instituições que estes educandos fre-qüentam. Isso pode ser feito mediante relatórios periódicos na própria unidade escolar.

Outra ação é o trabalho junto aos coordenadores na orientação e ajuda aos educadores a desenvolver habilidades e estratégias educativas adequa-das às necessidades de cada educando. Elaborando com autonomia e de for-ma participativa o seu projeto político pedagógico, buscando tecnologias assis-tivas que auxiliem o aprendizado e atendam às diversas particularidades. É possível compreender que cada educando é uma descoberta, e que muitos deles podem nos surpreender diariamente pelo seu progresso na aprendizagem e aptidões em áreas específicas.

É muito importante também entender que apesar de sua necessidade educacional, este educando tem a condição de não criança, portanto, toda me-todologia e estratégia devem ser contextualizadas e voltadas a interesses de adultos. Infelizmente, muitos desses educandos sofrem com a infantilização por parte de seus familiares em casa, que por uma intenção de protegê-los acabam muitas vezes impondo limites por vezes maiores que o educando já possui, por exemplo, ao serem impedidos de realizarem atividades domésticas simples, normais a qualquer um de sua idade, por receio de seus familiares que se machuquem ou causem algum acidente. Estes impedimentos atrasam seu desenvolvimento e acabam refletindo numa dependência extrema em sala de aula, dificultando assim o aprendizado e interação com os educadores re-gulares. Freire (2008).

Nesta pesquisa, foi possível perceber que os educadores devem ter o cuidado na elaboração de qualquer atividade, trazer textos, situações e ima-gens voltadas ao público jovem e adulto, diminuindo assim a infantilização e contribuindo para o progresso desses educandos, não somente

no seu suces-so escolar, mas também sua inclusão social e até mesmo no mercado de traba-lho. Neste processo, o olhar atento do educador faz toda diferença em perce-ber o interesse de cada educando, valorizando as aptidões apresentadas e direcionando-as ao conteúdo escolar apresentado. Para tal, as capacitações continuadas dos professores e demais profissionais envolvidos devem ser ofe-recida e incentivada pela gestão escolar. Somente mediante uma busca constante de conhecimento, a escola terá uma equipe capacitada à construção de uma escola inclusiva que funcione na prática, com educadores capacitados a sugerir ou construir materiais pedagógicos adequados para o desenvolvimento cognitivo destes educandos.

É importante também promover a superação de preconceitos entre os educandos regulares e com necessidades especiais, a fim de firmar a boa convivência entre todos e o respeito às diferenças, como observamos a seguir:

...alunos e professores precisariam ser ouvidos em suas concep-ções, sobre o que pensam do processo educacional, sobre suas vi-das na escola e sobre a escola. Serem levados à reflexão, terem es-paços de discussão de diálogo, de enfrentamento das dificuldades. Exercerem a autonomia do pensamento, através do exercício da convivência e do diálogo, pois somente assim poderemos aprender a ouvir o outro, ouvir a nós mesmos, fazer concessões, viver intensamente a pluralidade de ideias.(OLIVEIRA, 2007, p.105)

Muitos desses educandos ou não foram alfabetizados ou apresentam muitas dificuldades com a leitura e escrita, portanto, há uma necessidade de organizar os conteúdos de forma que não se perca os significados, por meio de projetos norteadores. Diversificando as atividades propostas, promove-se uma alfabetização ampla, uma leitura do mundo, no uso de sequências didáti-cas, ou mesmo atividades permanentes, habituais, isto é, fazer um link do con-teúdo com sua vida social fora da escola, por se tratar de jovens e adultos. Mesmo nesta condição diferenciada de aprendizagem, por serem adultos, já são detentores de saberes, trazem consigo experiências e conhecimentos pré-vios que necessitam ser validados. Piconez (2002).

Segundo o educador Freire (2000), educador e educando aprendem um com o outro, cada qual com sua contribuição e experiência atuam no mundo transformado e assim o conhecimento é construído no coletivo. Muitos tiveram sua voz silenciada, portanto a escola torna-se um lugar propício para um res-gate ao direito de se expressar, de se colocar, se mostrar, participar dos diálogos, das discussões, do cotidiano da classe. A escola inclusiva promove e oportuniza ocasiões para que este educando com necessidades especiais cresça efetivamente no seu cognitivo, social, bem como tenha sua autonomia. Por exemplo, na construção e apresentação de uma peça de teatro, num mural de artes, apresentação musical, recital de poesias, elaboração de uma receita culinária, excursão cultural, numa caminhada, entre outras atividades que contribua para o desenvolvimento de sua autonomia. Desta

maneira tem-se o respeito às diferenças, mais uma vez como necessário e essencial. Sabendo que a aprendizagem acontece a partir do que o sujeito age sobre o objeto, o educando com necessidades educacionais especiais precisa ver exemplo saudável, ou seja, não podemos então focar em sua necessidade, potenciali-zando aquilo que vive ou que a família diz. Mantoan (2003).

Por meio de uma avaliação diagnóstica, estudo aprofundado de seus registros escolares e apresentação de algo novo que contribua de fato com seu aprendizado, há interação com os demais na classe. Seguidamente, o educador precisa manter a prática de uma avaliação contínua e formativa, ava-liando o educando não para julgar, mas para ter em mãos uma ferramenta im-portante para direcionar suas próximas ações pedagógicas, a qual precisa re-tornar a planejar novamente, oferecendo ao educando um novo jeito de assi-milar o conteúdo. Na EJA, é importantíssima a avaliação que dá informação ao educando, mas também ao educador para reestruturar seu trabalho, buscando novas estratégias numa avaliação ética entre educador e educando, Luckesi (2010).

BARREIRAS QUE IMPEDEM A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSI-VA NA EJA

Quando falamos em barreiras a educandos com necessidades educaci-onais, logo vem em nossas mentes barreiras arquitetônicas e falta de materi-ais, acessibilidade, dificuldades motoras. Lógico que a quebra dessas barreiras são de extrema importância para o desenvolvimento do aprendizado, porém é importante lembrarmos outras barreiras que igualmente necessitam ser derru-badas para que a inclusão e a aprendizagem de qualidade ocorram. Deve-se romper com o pensamento de uma mera inclusão apenas no processo educa-cional e pensar em um verdadeiro projeto educacional inclusivo que nos per-mita alcançar o que queremos. Ou seja, criar um sistema onde as diferenças possam ser tomadas como diversidade e não como fonte de desigualdade, Amaral (1998).

Segundo os estudiosos do assunto é necessário romper também com a ideia de homogeneidade, que todos aprendem igual, no mesmo tempo, no mesmo ritmo. É importante respeitar as diferenças e identidades distintas de cada um, como vemos:

Como inclusão, entendemos o processo de reconhecimento e respei-to e respeito das diferentes identidades dos alunos e uma cultura ins-titucional que aproveita estas diferentes identidades para o benefício de todos. Por outras palavras, é uma educação para todos (que rejei-ta, portanto o abandono e o insucesso escolar) e para cada aluno, graças a uma pedagogia diferenciada, encontra na escola propostas de trabalho adequadas às suas capacidades. (RODRIGUES; KREBS E FREITAS, 2005, p.7, 8).

Portanto, as barreiras enfrentadas por estes educandos vão bem além de barreiras físicas. Segundo Ferreira (2006), o educando com necessidades educacionais especiais enfrenta barreiras em seu aprendizado,

sendo por difi-culdades ao acesso do conteúdo curricular, a não realização de pequenas obras ou reformas simples que podem facilitar sua vida (por exemplo, uma rampa, elevador, uma adaptação para usar o computador), maus tratos e des-caso familiar, indiferença e rejeição a sua volta e dificuldades na comunica-ção. Enfim, uma série de barreiras que tornam mais lento e difícil seu desem-penho educacional.

De acordo com Carvalho (2011), os educadores precisam romper com a barreira de má interpretação das dificuldades de aprendizagem dos educan-dos, por exemplo, quando um educando surdo, cego, paralisia cerebral apre-senta dificuldades na aprendizagem, logo é apontado que é por causa da sua condição física, intelectual. Mas nem sempre é por isso, muitas vezes, esta in-capacidade de alcançar o objetivo esperado deve-se a indisponibilidade das escolas em possuir recursos humanos capacitados e tecnológicos, e falta de organização de um espaço apropriado, entre outras necessidades essenciais e urgentes. Logo, precisamos tomar o cuidado de não direcionarmos todo fra-casso ao educando, acentuando sua dificuldade de aprendizagem. Precisa-mos repensar nossas falas, e afirmações, já que é muito mais cômodo aos educadores apontar que os educandos são responsáveis, culpados, excluin-do-se de sua participação no processo de aprendizagem e sucesso deste edu-cando.

Ainda segundo a autora Carvalho (2011), poucos professores assumem como barreiras sua falta de comprometimento, suas atitudes, sua ausente bus-ca em resolver situações simples, que com um pouco de boa vontade e amor poderia ajudar e muito o educando. Estes educadores justificam-se por não receberem salários justos ao trabalho árduo que exercem, bem como a falta de capacitação necessária e assim, a barreira de transferência de responsabilida-des vai tornando-se cada vez maior. A família deposita toda responsabilidade na escola, e esta escola por sua vez transfere ao educando, à família, ao sis-tema e política educacional, à falta de verbas e por aí vai. Neste cenário, o educando passa anos sem ter tido uma educação de qualidade.

É gritante também a barreira de origem socioeconômica e a injustiça so-cial, que infelizmente é grande em nosso país, ocasionando uma terrível desi-gualdade de oportunidades, por exemplo, o difícil acesso à cultura, em virtude das barreiras arquitetônicas e tecnológicas. Muitos destes educandos necessi-tam de estímulos visuais, atividades diferenciadas, prática de esportes, etc. e por falta de condições financeiras da família, seu desenvolvimento educacio-nal fica comprometido.

Segundo o autor Macedo (2005) estes educandos foram separados por muito tempo pela lógica da exclusão. De acordo com este pensamento as pes-soas são classificadas na lógica das classes por suas semelhanças, num raci-ocínio que reúnem os iguais numa mesma caixa, apontando terem equivalên-cias entre si, não cabendo neste critério a diferença. Na escola, se estendia a mesma lógica: salas homogêneas. Portanto, ainda segundo o autor, são para-digmas que foram enraizados, demandando um tempo

para serem banidos, de forma que no poder da lógica das classes, é latente uma grande barreira: abs-trair diferenças.

O autor considera importante "classificar", o erro está na visão política, onde se cria preconceitos, se separa, exclui. Isto se explica, pois, classificar faz parte de nossas vidas, por exemplo, classificamos as frutas em boas ou ruins para o consumo, então o cuidado que temos que ter segundo o autor é a in-tenção desta classificação.

Aponta também que ao se classificar pela semelhança, perde-se o com-partilhamento de aprendizagem com o diverso. Na educação, quando ocorria esta classificação mais evidente, formavam outra classe de educandos, por exemplo, a classe dos educandos cegos. E no decorrer do tempo, não se sabia mais o que era mais difícil de constatar, se a cegueira ou todas as outras habi-lidades que foram perdidas graças a esta classificação errônea e a falta de convivência com as demais pessoas sem a condição de cego. Muito se perdia, devido a falta deste compartilhamento com os videntes. Isto não quer dizer que classificar seja algo de todo ruim, pois classificar também é uma fonte de co-nhecimento.

Eis um muro que surge para ser eliminado, o preconceito, o nojo, o medo de conviver com pessoas diferentes daquelas que costumeiramente temos em nosso convívio. Então, é uma barreira que precisa ser constantemente abor-dada e trabalhada junto aos alunos sem necessidades educacionais especi-ais, bem como trabalhada com a família. Porque ser diferente, segundo o autor Lino de Macedo, é uma possibilidade a qualquer um, seja por um acidente ou doença inesperada, temporariamente ou permanentemente. Seguindo a visão do autor, ele vê educador e educando como parte de um mesmo todo, na lógi-ca das relações. Se o educando apresenta dificuldades de aprendizagem, pela lógica da relação, o problema não é apenas do educando, nem do professor por falta de estratégias pedagógicas, organização do espaço e tempo de aula, mas o problema a ser solucionado é de todos envolvidos.

Sabemos que a afetividade revoluciona e desafia o professor a refletir sobre sua prática pedagógica, recursos utilizados em suas aulas, bem como sua postura de se relacionar com os educandos. Na lógica das relações um não é sem o outro, mas se constituem. Não se pode usar o educando como referência para afirmarmos que somos iguais- teoricamente um pensamento injusto, mas que infelizmente acontece na prática.

Segundo Kohl (1999), além da referência ao lugar social ocupado pelos jovens e adultos, definido por sua condição de excluído da escola regular, sua especificidade cultural deve ser examinada com relação a outros aspectos que os definem como um grupo relativamente homogêneo no interior da diversida-de de grupos culturais da sociedade contemporânea. A questão da constitui-ção da heterogeneidade entre indivíduos e entre grupos, focalizando sua atenção nas práticas culturais que dirigem os processos de construção de dife-rentes aspectos do psiquismo, e a presença objetiva de um capital cultural fa-miliar só tem sentido se esse capital cultural for

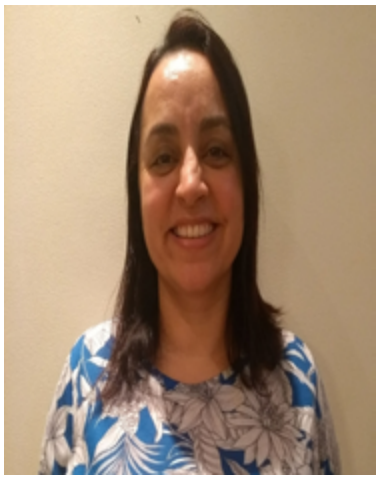
colocado em condições que tornem possível sua transmissão. É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muitos diferentes, na medida em que o rendimento escolar desses capitais cul-turais depende muito das configurações familiares do conjunto. Eis mais uma barreira e desafio, estreitar os laços culturais entre estes educandos e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi demonstrado, entendemos a necessidade de cada vez mais os educadores e demais funcionários envolvidos neste processo se intei-rarem e se aprofundarem no assunto. Além dos saberes necessários que um educador precisa ter, é necessário sensibilidade, amorosidade. Visto que esta tarefa de educar, integrar, reconhecer, relacionar, antes restrita à família, aos hospitais, asilos e escolas especiais agora se estende às escolas, com a ex-pectativa que trabalhem num esforço e comprometimento maior para que a inclusão aconteça de forma real.

Muitos são os desafios! E quando retratamos a Educação Inclusiva na EJA nos referimos ao presente, ao que já ocorre nas escolas, ou seja, não po-demos pensar que se trata de um sonho vindouro. A Educação Inclusiva fe-lizmente já faz parte de nossa realidade, embora saibamos que há muito ainda no que melhorar, a começar por nós educadores, partindo de uma escuta qua-lificada deste educando e valorizando seus saberes prévios.

E se pensamos com esperança de uma escola melhor, para todos, fica fácil compartilhar do pensamento de Mauro Sérgio Cortella (2005) que nos conta da atribuição de um novo sentido da palavra esperança dita por Paulo Freire. O autor diz que é preciso ter esperança, e não estagnar nem apenas esperar. Segundo o autor precisamos romper com a esperança de pura espera, e “esperançar”, avançar, unir, ir atrás, jamais desistir. Só assim será possível vivenciarmos uma Educação Inclusiva de qualidade na EJA.



MARIA DÉBORA VICENTE

Graduação em Matemática pela Universidade de Guarulhos (1994); Pedagogia pela UNINOVE (2015); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Salles (2017); Professo-ra de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Alberto Santos Dumont.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, RositaEdler Carvalho. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2011.

COOL, César Cool, MARCHESI, Álvaro Marchesi, PALACIOS, JesúsPalacios&Colaboradores. Desenvolvimento Psicológico e Educação- Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. São Paulo: Ed Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo Freire. Pedagogia da autonomia- Saberes necessários à pratica educativa. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 2000.

Resolução CNE/CEB nº 03/10- Define Diretrizes Operacionais para a Educa-ção de Jovens e Adultos.

GIL, Marta Gil. Educação Inclusiva – O que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Ed TEC, 2005.

MACEDO, Lino de Macedo. Ensaios Pedagógicos: Como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér Mantoan. Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed Moderna,2003 – (coleção cotidiano esco-lar).

MOREIRAS, Viviane Lemos de Jesus Moreiras. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre os sentidos constituídos por alunos em relação à diferença. São Paulo: Pontifica Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de mes-trado, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl Oliveira. Jovens e adultos como sujeitos de conhe-cimentos e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, nº12, p. 59-73, set/dez, 1999.

PICONEZ,Stela C. Bertholo. A aprendizagem do jovem e adulto e desafios fundamentais. Acesso em 9 de outubro de 2018; spiconez@uol.com.br www.nea.fe.usp.br.



PLURALIDADE CULTURAL E DIVERSIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RESUMO: Este estudo traz uma revisão bibliográfica cujo tema aborda as questões relacionadas ao trabalho com a Diversidade e a Pluralidade Cultural no contexto da aprendizagem. Neste sentido, temos como objetivos apresentar alguns conceitos sobre a Diversidade e a Pluralidade Cultural com base nas experiências e aprendizagens oferecidas as crianças no âmbito educacional. O tema Pluralidade Cultural aborda a valorização das características culturais e étnicas de diferentes grupos sociais, além do incentivo ao convívio de diferentes grupos, tornando a diversidade uma característica que favorece a valorização e o enriquecimento social e cultural. Os educadores devem atuar de forma a compartilhar com os alunos as diferenças que permeiam todas as relações em nossa sociedade, sejam elas familiares, de trabalho, religiosas, dentre outras. As famílias possuem diferentes características e partilham diferentes saberes e conhecimentos, é necessário que os alunos aprendam com as diferenças e aprendam a respeitar as individualidades e singularidades de cada indivíduo em seu contexto familiar e social. Desta maneira, torna-se possível oferecer ao aluno um ambiente em que o respeito e a aceitação sejam constantes e as relações estabelecidas entre os pares sejam baseadas nestas concepções.

Palavras-chave: Pluralidade Cultural; Diversidade; Aprendizagem; Práticas Escolares.

INTRODUÇÃO

A escola como espaço no qual se constrói o conhecimento e abrange toda a diversidade, deve trabalhar para que seja possível propiciar uma educação voltada a diferença, diversidade e pluralidade, nos mais diferentes aspectos, religioso, cultural, étnico, etc., oportunizando aos alunos o contato com as mais diversas formas de manifestação cultural, ampliando o respeito e a valorização, contribuindo para a formação de um ambiente aberto a diversidade e ao respeito ao próximo. Promover práticas voltadas a diversidade significa romper com certos padrões estabelecidos e trabalhar com a heterogeneidade, abandonando os vínculos fortemente enraizados na escola e na sociedade como um todo.

A exclusão social pode ser definida como a impossibilidade de alguns indivíduos a terem acesso a bens culturais e materiais produzidos pela sociedade, por discriminação ou desigualdade cultural. A escola tem como desafio o reconhecimento da diversidade como integrante na formação do indivíduo que por sua vez, possui uma identidade e uma cultura que deve ser respeitada e valorizada como integrante do contexto sociocultural brasileiro.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) as políticas legislativas têm como meta a garantia do direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem suas visões de mundo e se manifestarem com autonomia, garantindo assim, professores com formação específica nas diferentes áreas de conhecimento que sejam capaz de lidar com os conflitos causados pelo racismo e pela discriminação, garantindo uma educação de qualidade para todos.

Os educadores devem atuar de forma a compartilhar com os alunos as diferenças que permeiam todas as relações em nossa sociedade, sejam elas familiares, de trabalho, religiosas, dentre outras. As famílias possuem diferentes características e partilham diferentes saberes e conhecimentos, é necessário que os alunos aprendam com as diferenças e aprendam a respeitar as individualidades e singularidades de cada indivíduo em seu contexto familiar e social. Desta maneira, torna-se possível oferecer ao aluno um ambiente em que o respeito e a aceitação sejam constantes e as relações estabelecidas entre os pares sejam baseadas nestas concepções.

APRENDIZAGEM E PLURALIDADE CULTURAL

No âmbito educacional é possível trabalhar efetivamente no combate as atitudes discriminatórias e preconceituosas que permeiam os ambientes escolares e são manifestados por gestos, atitudes e palavras, neste sentido, é de fundamental importância que os educadores estejam preparados com tais situações e possam intervir de maneira eficaz e buscar ações para a prevenção de tais situações. Estabelecer diferentes formas de relação entre os alunos com o respeito

e a tolerância abordados irá contribuir na prevenção de tais atitudes, a conscientização é o primeiro passo para a efetivação de tais práticas.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997, p. 32).

O tema Pluralidade Cultural aborda a valorização das características culturais e étnicas de diferentes grupos sociais, além do incentivo ao convívio de diferentes grupos, tornando a diversidade uma característica que favorece a valorização e o enriquecimento social e cultural. O papel da escola no trabalho com a pluralidade cultural, fundamenta-se em formar os seus alunos para que sejam capazes de reconhecer e respeitar as diferenças que fazem parte do contexto histórico e cultural de nossa sociedade. Esta temática deve ser abordada de forma que se constitua como uma forma de orientação às práticas sociais e não apenas como um conjunto de normas a serem seguidas.

Atualmente nas discussões da área da educação, a temática do multiculturalismo, tanto como conceito quanto como projeto, tem ocupado cada vez mais espaço, trazendo para a cena central a problemática da diversidade de cultura presente no mundo contemporâneo. [...] Um dos maiores desafios postos à educação escolar pública é, justamente, lidar com a questão das várias formas de diversidade presentes no seu interior (nível sócio econômico, gênero, etnia, raça, orientação sexual, religião, idade, etc). (LEITE, 2014, p. 19).

De acordo com os pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997, p. 135) é preciso esclarecer que a discriminação ocorre como uma relação em que há dois pólos. No pólo que discrimina, o medo apresenta-se como reação ao desconhecido. Quem tem a cor da pele diferente, ou fala de tradições desconhecidas, confronta seu interlocutor com sua própria ignorância de mundos diferentes do seu. No pólo em que se encontra aquele que é discriminado, o medo apresenta-se como ameaça permanente diante da discriminação na sua forma extrema, que busca eliminar fisicamente o discriminado.

Os educadores devem compartilhar com os alunos as diferenças que permeiam todas as relações em nossa sociedade, sejam elas familiares, de trabalho, religiosas, dentre outras. As famílias possuem diferentes características e partilham diferentes saberes e conhecimentos, é necessário que os alunos aprendam com as diferenças e aprendam a respeitar as individualidades e singularidades de cada indivíduo em seu contexto familiar e social. Desta maneira, torna-se possível oferecer ao aluno um ambiente em que o respeito e a aceitação sejam constantes e as relações estabelecidas entre os pares sejam baseadas nestas concepções.

Cabe aos educadores um posicionamento

crítico e eficaz no que diz respeito ao trabalho com a discriminação no ambiente escolar, o educador não pode assumir uma postura neutra diante de situações que contenham falas ou atitudes preconceituosas. O diálogo é a melhor maneira para se estabelecer o respeito nas relações entre os sujeitos e o conhecimento auxilia este processo de conscientização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997) destaca que a problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, em vez de se manter em uma zona de sombra que leva à proliferação da ambiguidade nas falas e nas atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar, extravasando para a compreensão de processos sociais complexos, nos quais ao ser humano cabe papel ativo como sujeito sociocultural.

DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM

O tema diversidade no âmbito escolar, nos dias de hoje, torna-se extremamente relevante nas discussões que permeiam o ambiente escolar, permitindo e contribuindo para que as diferenças sejam respeitadas e contribuindo para que as práticas de intolerância e discriminação não sejam disseminadas e propagadas dentro e fora da escola. A escola por meio de sua prática pedagógica deve atender a todos sem distinção estabelecendo práticas de igualdade e respeito.

A legislação tende a ser um amparo para que os sistemas educacionais possam se articular em defesa da diversidade, respeitando-a em suas manifestações culturais e propondo currículos que atendam às necessidades de todos e todas que se encontram envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Os PCN abordam essa temática, viabilizando o trabalho do/a professor/a de forma a questionar as origens e manifestações de racismo, preconceito e discriminação de qualquer tipo no contexto escolar. Vale ressaltar que são propostas flexíveis à realidade local do sujeito, ao contexto social em que vive.

Com a promulgação da Lei 10639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história das comunidades africana e afro-brasileira, o reconhecimento e a valorização destes povos passa a ter um apoio fundamental e ganha uma nova perspectiva quando pensamos em educação. A escola apresenta, dentre outras funções, a de normalizar os padrões apresentados na sociedade, constituindo identidades e contribuindo para a formação dos cidadãos de maneira crítica, sendo um local de produção e reprodução de cultura em todas as suas variáveis, estabelecendo uma relação entre o meio social e os alunos.

Pela educação, pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Contudo, ao mesmo tempo em que não se aceita que permaneça a atual situação, em que a escola é cúmplice, ainda que só por omissão, não se pode esquecer que esses problemas não são essencialmente do âmbito comportamental,

individual, mas das relações sociais, e como elas têm história e permanência. O que se coloca, portanto, é o desafio de a escola se constituir um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsavelmente perante elas (BRASIL, 1997, p. 52).

A escola se constitui em um local no qual é preciso estabelecer a convivência com a diferença e adequar-se à realidade social que está a sua volta, exercendo o seu papel como produtora de cultura escolar que deve estar pautada no protagonismo dos alunos como sujeitos de direitos, construindo práticas de cidadania e respeito. O ambiente educativo tem como função praticar uma pedagogia democrática, na qual, o diálogo esteja presente e a valorização da cultura, costumes e concepções, que corroborem para a aprendizagem significativa e livre de preconceitos.

As políticas voltadas à educação dos negros devem garantir o sucesso e a valorização de sua cultura, promovendo formas de relacionamento em que o respeito à diversidade cultural, artística e histórica seja amplamente discutida por profissionais e professores capacitados, implicando assim, em atitudes de autoafirmação, reconhecimento e valorização das diferentes culturas e etnias existentes no contexto da escola. Bem como, aos alunos brancos e de outras etnias, promover o conhecimento e o acesso as diferentes manifestações culturais existentes.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.7) a escola é responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, devendo se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

A conquista de uma legislação específica sobre o tema, por si só, não garante a efetivação da intenção de uma educação inclusiva, exigindo ações que de fato façam a lei acontecer. A realização de um programa de formação de educadores e educadoras da rede pública, focado na temática da diversidade, abordando gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e possibilitando a educadores e educadoras repensarem sua prática aponta para a concretude de conquistas que precisam ser realizadas.

[...] Os sistemas de ensino tomarão providências para que seja respeitado o direito de alunos afrodescendentes também frequentarem estabelecimentos de ensino que contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p.20).

Segundo Silva (2011) há disponível hoje uma consistente produção literária, acadêmica e midiática com a temática africana e afro-brasileira que pode auxiliar os professores e demais profissionais do contexto escolar na abordagem deste tema. Podemos exemplificar a inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais no processo de socialização, além de permitir a ampliação dos referenciais culturais, valorizando a autoestima das crianças negras e contribuindo para o respeito as diferentes culturas por parte das crianças.

Nesse contexto, pressupõe-se que o/a professor/professora contemporâneo/a deva inserir em suas práticas pedagógicas propostas adequadas para que a diversidade humana seja discutida de forma democrática, de modo a permitir que professor/professora e estudantes possam posicionar-se com autonomia contra a discriminação, o preconceito e o racismo. Faz-se necessária, portanto, a construção de propostas pedagógicas voltadas para a discussão entre o passado e o presente da cultura, viabilizando a conscientização do respeito mútuo acerca do sujeito como ser individual e coletivo.

A exclusão social pode ser definida como a impossibilidade de alguns indivíduos a terem acesso a bens culturais e materiais produzidos pela sociedade, por discriminação ou desigualdade cultural. A escola tem como desafio o reconhecimento da diversidade como integrante na formação do indivíduo que por sua vez, possui uma identidade e uma cultura que deve ser respeitada e valorizada como integrante do contexto sociocultural brasileiro.

> [...] é preciso admitir que o trabalho de implementar medidas no sentido de democratizar as relações de trabalho constitui um elemento importante na agenda da gestão da escola, bem como da política educacional, visando à abordagem crítica do tema da diversidade étnico-racial, de modo a proporcionar condições para o desenvolvimento das atividades cujas características não venham a reproduzir hierarquias sociais marcadas historicamente pela divisão racial do trabalho e pela distribuição desigual dos recursos de poder. (BRITO, 2011, p. 69).

Não basta apenas a mudança da predominância de uma cultura em detrimento a outra, o currículo escolar deve ser repensado, abordando a diversidade cultural existente no país e no mundo, para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento “negado” durante anos ou tratado de maneira estereotipada e fora de contexto, produzindo assim um sentimento de pertencimento à uma cultura e etnia inferior por parte dos afro-brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores devem atuar de maneira a compartilhar com os alunos as diferenças que permeiam todas as relações em nossa sociedade, sejam elas familiares, de trabalho, religiosas, dentre outras. As famílias possuem diferentes características e partilham diferentes saberes e conhecimentos, é necessário que os alunos aprendam com as diferenças e aprendam a respeitar as

individualidades e singularidades de cada indivíduo em seu contexto familiar e social. Desta maneira, torna-se possível oferecer ao aluno um ambiente em que o respeito e a aceitação sejam constantes e as relações estabelecidas entre os pares sejam baseadas nestas concepções.

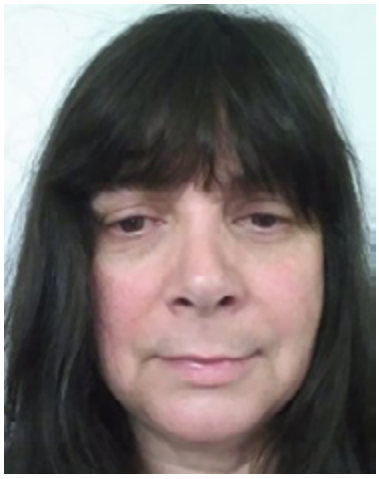
Com base nos aspectos abordados nesta pesquisa é possível destacar que o trabalho em sala de aula deve contextualizar as questões raciais, abordando conceitos que possam colaborar para o reconhecimento da diversidade, valorizando o coletivo e combatendo posturas preconceituosas e incorporando a história e a cultura do povo negro, nos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Desta maneira, os alunos podem conscientizar-se e aprender com base no respeito e valorização das diferenças.

Foi possível evidenciar que os educadores e demais profissionais envolvidos no processo educacional têm um grande desafio de saber como lidar, abordar e trabalhar com diferentes culturas, diferentes religiões, diferentes raças e etnias, dentre outras especificidades e diferenças que são contempladas no ambiente educacional.

A escola e os seus educadores devam inserir em suas práticas pedagógicas propostas adequadas para que a diversidade humana seja discutida de forma democrática, permitindo um posicionamento crítico por parte dos alunos, com ações e atitudes que possam contribuir para a diminuição de práticas discriminatórias e preconceituosas, que possam ser vivenciadas no contexto social e escolar.

O papel da escola no trabalho com a pluralidade cultural, fundamenta-se em formar os seus alunos para que sejam capazes de reconhecer e respeitar as diferenças que fazem parte do contexto histórico e cultural de nossa sociedade. A legislação tende a ser um amparo para que os sistemas educacionais possam se articular em defesa da diversidade, respeitando-a em suas manifestações culturais e propondo currículos que atendam às necessidades de todos os envolvidos no processo educacional.

A conquista de uma legislação específica sobre o tema diversidade, por si só, não garante a efetivação da intenção de uma educação inclusiva, exigindo ações que de fato façam a lei acontecer. A realização de um programa de formação de educadores e educadoras da rede pública, focado na temática da diversidade, abordando gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e possibilitando a educadores e educadoras repensarem sua prática aponta para a concretude de conquistas que precisam ser realizadas.



MARIA FERNANDA REIS RAMACCIOTTI

Graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1979); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1983); Pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade Brasil (2016); Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo na Emei Vereador Alex Freua Netto.

REFERÊNCIAS

BRITO, José Eustáquio de. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. Ano 14, nº 18, 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/231/201> Acesso em 05 agosto 2018.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 2000. 147p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos in Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

COSTA, Amâncio. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: COSTA, Amâncio etalli. Literaturas Africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEITE, Maria Aparecida. Diversidade Cultural no Contexto Escolar. Universidade Estadual da Paraíba. Pró Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância. 2014.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. Universidade Fumec. Belo Horizonte. Ano 8, nº 11, 2011. Disponível em: <www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1307/888> Acesso em 05 agosto 2018.



APRENDER BRINCANDO – MATEMÁTICA É BRINQUEDO SIM

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo abordar o lúdico e suas contribuições, tornando-o facilitador da aprendizagem da matemática para as crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, focando nos jogos e nas brincadeiras, pois estes fazem parte da natureza humana desde os primórdios e ajudam o ser humano em seu desenvolvimento global para uma melhor adaptação ao mundo em que vive. O lúdico tem o poder de estimular na criança a capacidade da criação e do aprendizado. A criança aprende brincando e também desenvolve o senso comportamental e ético de companheirismo, justiça, autocrítica, autoestima e autoconfiança. As atividades lúdicas, aplicadas desde a Educação Infantil, em especial os jogos, contribuem na formação de homens autônomos com o raciocínio lógico mais aguçado, vindo a ter no futuro uma maior e significativa participação social. A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa bibliográfica de alguns autores como ALMEIDA, P.N. e BORIN, J., que mostram a aplicação dos jogos nas aulas de matemática como uma possibilidade de auxílio aos alunos nas dificuldades apresentadas. Todos os dados foram coletados e analisados por meio da abordagem metodológica e qualitativa.

Palavras-chave: Lúdico; Criança; Matemática; Brincadeira; Jogos.

INTRODUÇÃO

O termo “lúdico”, presente de forma intensa e significativa neste trabalho, tem como seu sinônimo a palavra “brincar”, sendo desde sempre uma atividade fundamental entre as crianças. A sua prática proporciona aspectos diversos e muito positivos na vida dos pequenos, contribuindo de forma satisfatória no desenvolvimento intelectual e social deles.

Segundo VYGOTSKY (1987), o brincar é uma atividade humana criadora, em que a fantasia, a imaginação e a realidade se interagem produzindo nas crianças novas possibilidades de interpretação e expressão na construção das relações sociais.

A ludicidade de modo geral pode contribuir muito no processo de ensino-aprendizagem de Matemática na Educação Infantil, como também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propiciando o prazer em aprender. Uma vez que a matemática é fundamental em nossas vidas e, quando não trabalhada desde cedo de forma criativa e divertida, pode vir a se tornar a causa de grande parte da repetência da maioria dos estudantes no futuro.

Os jogos e as brincadeiras devem ser bem planejados como um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático e a sala de aula deve se transformar em um ambiente agradável, diferenciado e divertido, saindo da rotina diária e trabalhando o raciocínio lógico.

Segundo o ECA, em seu artigo 59: Nas brincadeiras, a criança aprende a participar mais ativamente do mundo em que vive e além do mais, brincar é um direito garantido por Lei “ Capítulo IV - Do direito à educação, à cultura e ao lazer - Artigo 59, do (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente”.

Partindo dessas reflexões deu-se inicio a presente pesquisa com os seguintes parâmetros:

Como objetivo geral, aborda-se que o lúdico não é apenas divertimento ou brincadeira, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, social e o raciocínio lógico nas crianças em idade escolar, fazendo-as acreditar que são capazes de aprender matemática apesar das dificuldades que possuem. O objetivo específico é trazer para reflexão a contribuição dos jogos e das brincadeiras para o ensino da Matemática. Aprender brincando desde cedo, forma e torna o sujeito um adulto melhor preparado para vencer os desafios da vida nos âmbitos pessoal e profissional.

A pesquisa se justifica pelo fato de o ensino da Matemática não ser fácil. E é bem provável que tal justificativa se deva a maneira pela qual a disciplina sempre foi apresentada aos alunos. Sendo assim, a ludicidade no ensino da Matemática, se apresenta atualmente como uma ferramenta alternativa nova.

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA EM NOSSA VIDA

Segundo o dicionário Michaelis, a Matemática é a ciência que trata das medidas, propriedades e relações de quantidades e grandezas e que inclui a Aritmética, a Álgebra,

a Geometria, a Trigonometria entre outras.

A Matemática aplicada é a que tem aplicações concretas, como na Astronomia e nos vários ramos da Física e a Matemática pura é aquela que estuda as propriedades dos seres em abstrato.

Segundo a concepção de MIGUEL (2003) a Matemática deve conduzir os alunos desde cedo à exploração de uma grande variedade de ideias e de estabelecimento de relações entre fatos e conceitos de modo a incorporar os contextos do mundo real, as experiências e o modo natural de envolvimento para o desenvolvimento das noções matemáticas com vistas à aquisição de diferentes formas de percepção da realidade.

No entanto, a Matemática é uma ciência necessária no dia a dia de todos, nos acompanhando desde muito pequenos, estando presente no cotidiano de nossas vidas de maneira objetiva ou subjetiva.

Ainda quando pequeninos aprendemos com nossos familiares a contar nossa idade, os objetos, a memorizar regras de jogos, entre outras coisas e, à medida em que crescemos, fazemos até mesmo de forma inconsciente alguns cálculos como: acordar e olhar para o relógio para saber se estamos ou não atrasados, saber a hora do almoço, do jantar, ir para a escola, tomar banho, dormir, etc.

Quando adultos, ela passa a ser utilizada para contagens, análises de receitas e despesas, é utilizada como instrumento de avaliação de desempenho financeiro, empresarial, de orientação pessoal, na construção civil, entre outras.

Assim, fica constatado que mesmo que a criança não tenha muita noção, ela se utiliza da matemática e continua por todo o tempo de sua vida, tudo isso na prática. Então, como fica isso na teoria?

Vejamos abaixo e resumidamente como se dá o raciocínio matemático:

O raciocínio matemático de maneira comum é iniciado por meio da abstração, ou seja, com a verificação da semelhança existente entre dois ou mais objetos ou eventos. Os aspectos que os mesmos têm em comum, sendo eles concretos ou hipotéticos, podem ser representados por símbolos, como números, letras, sinais, diagramas, construções geométricas, ou mesmo palavras.

Feitas as abstrações e selecionadas as respectivas representações simbólicas, esses símbolos tornam-se objetos, que podem ser combinados e recombinados de várias maneiras, segundo regras definidas com precisão.

Como já mencionado, apesar desta ciência permear todas as áreas do conhecimento, o ensino dela em nossas escolas, muitas vezes se separam de forma ingrata dos seus principais objetivos. Tal ingratidão dá-se pelo motivo das escolas atuais utilizarem o ensino e a didática da matemática tradicional baseado na aprendizagem mecânica, como se fosse uma simples transmissão de conhecimentos, no qual os alunos se condicionam a receber informações prontas ou acabadas, gerando sentimentos de insatisfação e até mesmo de medo e isso faz com que eles sintam-se incapazes de identificar e decodificar os sinais do dia a dia, tornando-os consequentemente excluídos de alguma forma..

Assim, o ensino da matemática na atualidade requer o desenvolvimento do raciocínio lógico gerando a capacidade de resolver problemas, superando os obstáculos provocados por medos e traumas desde a infância, como se estivesse libertando nosso espírito.

O LÚDICO COMO FACILITADOR NO ENSINO MATEMÁTICO

A matemática é desafiadora, sendo considerada culturalmente por muitos como "bicho de sete cabeças". É uma disciplina que exige muito daqueles que dela necessitam e por esta razão nem sempre é bem aceita pelos alunos, em especial no Ensino Fundamental, tendo como consequência baixos índices de desempenho.

Estudiosos da área de exatas, preocupados e conscientes da necessidade de alcançar resultados mais satisfatórios no raciocínio lógico dos jovens discentes, buscam cada vez mais, instrumentos que sirvam de recursos pedagógicos que possam reverter tal situação. A ludicidade pode ser um desses recursos.

A matemática ensinada com base dos jogos, torna-se uma maneira bastante racional para a superação do tal "bicho", passando a ser uma inesgotável fonte de satisfação, motivação e interação social.

O lúdico exerce um papel fundamental e merece atenção dos professores que trabalham com Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com as brincadeiras a criança compreende mais naturalmente sua realidade explorando seu mundo e o professor deve estar consciente de que esses jogos e brincadeiras utilizados devem ser bem elaborados e dirigidos, sendo aproveitados com finalidades pedagógicas.

A ludicidade em Matemática promove mudanças não só no cognitivo, como também no aluno como um todo, por isso ela vem sendo estudada e discutida por alguns pesquisadores e estudiosos há algum tempo como ferramenta e como estratégia facilitadora para o ensino.

As atividades lúdicas em Matemática, além de tornar o aprendizado mais agradável, torna também possível o desenvolvimento do aluno, desenvolve a autoestima e autonomia. Quando inserida através dos jogos, nota-se que o aluno fica mais confiante para desenvolver habilidades significativas para sua vida em sala de aula e na sociedade.

BORIN (1996) ressalta que o jogo tem papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, necessárias para o aprendizado, em especial da Matemática, e também para a resolução de problemas em geral.

Foram desenvolvidas por diversos estudiosos da área de educação pesquisas a respeito da importância do jogo na aplicação da aprendizagem dos conteúdos matemáticos, como afirmam KAMII e JOSEPH (1992) de que os jogos podem ser usados na Educação Matemática por estimular e desenvolver a habilidade da criança pensar de forma independente, contribuindo para o seu processo de construção de conhecimento lógico matemático.

O Lúdico nas aulas de Matemática

nas escolas tem sido uma ferramenta de grande resolutividade na assimilação de conhecimentos que assim, buscam combater as práticas da educação tradicional da memorização, aquelas que apenas decoram conceitos, fórmulas e regras, não fixando-as. Assim o foco maior fica na sistematização do conhecimento quando aplicado no cotidiano de forma natural, não mecanizado.

OS JOGOS MATEMÁTICOS E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO RACIOCÍNIO LÓGICO MAIS AGUÇADO NO ADULTO

O vocábulo "jogo" possui diversos significados, mas de forma concreta o jogo nada mais é que uma atividade física ou mental que tem valor de formação interagindo na relação social e na interação com os demais indivíduos, proporcionando o respeito, a solidariedade, a cooperação e o valor às regras.

As brincadeiras e os jogos usados nas aulas de matemática, além de propor a autonomia ao aluno, favorece também uma melhoria em seu raciocínio lógico, levando-o a enfrentar melhor e resolver algumas situações conflitantes no seu dia a dia, assim com afirma a autora LARA (2003, p.21):

"[...] as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio, levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com seu cotidiano".

Nas aulas de Matemática, a interação entre os alunos deve ser a mesma que há nos jogos e brincadeiras, uns ajudando os outros de forma ética e descontraída e assim, favorecendo o aprendizado.

A importância dos jogos no ensino matemático, tem como objetivo proporcionar o gosto pelos números, por meio de uma relação de bem estar e prazer ao mesmo tempo. A criança simplesmente joga, não tendo medo de perder, ou seja, de errar. O que importa é participar jogando, e jogando o aprendizado acontece, e o objetivo é atingido.

Na matemática, o jogo busca facilitar o aprendizado e passa a ter o caráter de material de ensino, sendo considerado promotor de aprendizagem, pois é jogando que se aprende.

Por intermédio dos jogos torna-se possível o exercício das habilidades, pensamentos e estratégias nas aulas, promovendo a colaboração nos trabalhos em grupo e a melhoria de forma geral da concentração e do foco para a absorção dos conteúdos.

Assim, fica evidente que a presença dos jogos nos estudos da matemática é altamente relevante para a aprendizagem dos estudantes, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até que seja atingida a maturidade, pois é nesse contexto que adultos bem sucedidos possuem o raciocínio lógico mais brilhante, mais aguçado, melhor que aqueles que infelizmente não conseguiram se desenvolver desta maneira.

Diante do exposto, pode-se afirmar: "brincadeira é coisa séria e que não há nada melhor que aprender brincando, ou ainda: "Matemática é brinquedo sim."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos aspectos lúdicos ora pesquisados serem mais amplos do que os demonstrados no presente trabalho, a intenção foi abordar da melhor forma a importância da ludicidade, utilizada como ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem matemática para as crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A Matemática é uma ciência que nos acompanha desde cedo. É visto como um conhecimento desafiador e temido por grande parte dos nossos estudantes, daí surge a necessidade de novas ferramentas de ensino para enfrentar esse desafio. Dessa forma, o lúdico aparece como uma ferramenta inovadora.

Em relação ao referencial teórico pesquisado, o qual contribuiu de maneira bastante significativa para a confecção deste estudo, pôde-se concluir como a ludicidade é atrativa e contribui positivamente para a aquisição da autonomia na aprendizagem das crianças. Brincando elas se respeitam, interagem e se integram de forma natural, adquirindo assim uma visão mais ampla e crítica do seu meio social.

Ainda neste contexto pôde-se também concluir que o ensino matemático aplicado por meio da ludicidade, é melhor aceito e assimilado pelos alunos melhorando sua aprendizagem.

Diante do exposto, espera-se que o objetivo deste trabalho tenha sido atingido, pois o mesmo procurou mostrar e trazer para reflexão que as práticas lúdicas não são apenas diversão e brincadeiras.



MARIA FRANCISCA BRUNO E SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo – Unicid (2015); Especialista em Educação Fundamental pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995

_____. Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.

BORIN, J. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME – USP, 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990.

GRANDO, R.C. O conhecimento Matemático e o uso de jogos na sala de aula. Campinas: FE/UNICAMP. Tese de Doutorado, 2000. 183 p.

_____. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulos, 2004. 115 p.

KAMII, C.; JOSEPH, L.L. Aritmética: Novas Perspectivas – implicações da teoria de Piaget. Tradução de Marcelo Cestari T. Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. 8. ed. Campinas: Papirus, 1992. 237 p.

LARA, Isabel. C. M. Jogando com a Matemática. De 5ª a 8ª série. – 1. Ed; São Paulo: Rêspel, 2003.

MICHAELIS, Dicionário da língua portuguesa online. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/ acesso em 20 de outubro 2018.

MIGUEL, A. Formas de ver e conceber

o campo de interações entre Filosofia e Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Filosofia da Educação Matemática: concepções & movimento. Brasília: Plano, 2003. capo 2, p. 25-44.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1987.



A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo tem como finalidade, analisar a importância do desenho no processo ensino-aprendizagem com o intuito de provocar os professores para uma reflexão sobre o desenho infantil e seus benefícios como ferramenta pedagógica, passando a valorizar o desenho infantil como forma de linguagem. Diante do estudo fica evidente que o desenho espontâneo auxilia o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Para compreender o processo, será realizado um estudo sobre o histórico da Arte e do ensino da Arte no Brasil. Também será realizada uma descrição sobre desenho, evolução no tempo e no espaço e a evolução do grafismo, no qual é possível conhecer e compreender os diversos níveis de desenvolvimento do desenho, segundo os autores acima citados. O resultado obtido com a pesquisa evidencia a importância do desenho no processo ensino-aprendizagem e que os desenhos estereotipados ainda muito utilizados pelos professores em sala de aula, demonstram o desconhecimento por parte do professor sobre a essa importância do desenho.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenho; Desenvolvimento; Educação; Estereótipos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema, a importância do desenho infantil no processo ensino-aprendizagem. Para a criança desenhar e brincar tem o mesmo significado, sendo assim uma atividade lúdica, e muitas vezes o desenho infantil é desvalorizado pelos adultos, que não compreendem que por meio deste, a criança pode expressar seus medos, angústias, alegrias, ou seja, os seus sentimentos interiores.

A organização se dará da seguinte forma: "Um breve histórico da Arte no Brasil", já que o desenho faz parte das Artes Visuais e é necessário compreender o processo de evolução da Arte para compreender também o processo do desenho e como subtítulo, "A história do ensino na Arte no Brasil", descrevendo o percurso até os dias atuais.

Trataremos sobre "o desenho", no qual consta a concepção de desenho para diversos autores, em seguida será descrita, "a evolução do desenho no tempo e no espaço", pois sabe-se que o desenho está presente na vida do homem, desde a Pré-História e por meio dele é possível compreender fatos históricos e/ou culturais e como subtítulo será pesquisada "a evolução do desenho/ grafismo", nos quais estarão descritas as fases desenvolvimento do desenho infantil.

É necessário que o desenho no universo infantil, seja um tema trabalhado pelos profissionais da educação, pois é importante conhecer como a criança age e pensa em relação ao desenho e como subtítulo, será pesquisado "o desenho e seus estereótipos".

Para as crianças o desenho é faz uma grande diferença para o seu desenvolvimento e no processo ensino/aprendizagem, e os professores precisam utilizar o desenho como ferramenta pedagógica.

A metodologia desta pesquisa tem como base pesquisas bibliográficas consultadas em livros, artigos de revistas e sites da internet referentes ao tema, além dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Artes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

O objetivo é que este artigo sirva como fonte de pesquisa para quem desejar se aprofundar no tema na área da educação.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a importância do desenho infantil por meio da arte e que o mesmo é capaz de auxiliar no processo ensino-aprendizagem, já que auxilia no desenvolvimento geral da criança.

Por trabalhar alguns anos na área da educação, tenho percebido que as aulas de artes que deveriam estar voltadas ao desenvolvimento das habilidades e capacidades artísticas, sem a intenção de formar artistas, na verdade, acabam por oferecer desenhos prontos e estereotipados, muitas vezes voltados a datas comemorativas para que as crianças pintem e decorem.

Pensando nisso, resolvi me aprofundar nessa pesquisa com o intuito de compreender até quem ponto essas atividades são significativas aos alunos e se as mesmas são capazes de proporcionar o desenvolvimento do ensino- aprendizagem e o que faz com que muitos professores trabalhem dessa

forma.

A ARTE NO BRASIL

A definição de Arte é muito ampla, não possuindo uma definição exata. Sua definição depende da concepção de cada cultura.

"Uma atividade que supõe a criação de sensação ou de estados de espírito, de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação [...] a capacidade criadora do artista se expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos [...] (FERREIRA, 1988, p. 46)

Já Bueno (2007, p. 90), define arte como, conjunto de preceitos para a perfeita execução de qualquer coisa; atividade criativa [...].

Garcia Junior, sintetiza a Arte como:

Uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias e emoções na forma de um objeto artístico (desenho, pintura, escultura, arquitetura etc.) e que possui em si o seu próprio valor. (GARCIA JUNIOR, 2007, p. 7)

A Arte na verdade, está presente desde a Pré-História, quando o homem desenhava nas cavernas, desenhos esses denominados rupestres, que são imagens gravadas em rochedos.

Esses desenhos são artes primitivas, no qual o homem expressa cenas de seu cotidiano, como: dança, caça, rituais e além de desenhá-los, pintava-os com argila e sangue de animais.

Essa arte permitiu que a possibilidade de entender como viviam os homens naquela época. Além da arte da Pré-História, existiu também a arte primitiva advinda dos índios, que é composta por pinturas e esculturas.

Após o período da Colonização, o Brasil recebeu influências diversas, como: dos portugueses, holandeses e especialmente dos africanos, influências essas que refletiram também na cultura popular.

No início do século XIX, surgiu o estilo Barroco, que surgiu por meio da influência francesa.

O marco da História da Arte no país, aconteceu no ano de 1922, quando houve a Semana da Arte Moderna que ocorreu em São Paulo, fase preconizada por Mário de Andrade e Anita Malfatti.

Nesse período iniciou-se a fase da Arte Moderna, que tinha a intenção de marcar o período quebrando padrões e chocando a sociedade e é a arte mais valorizada no país. É a fase em que os artistas desenvolvem estilo próprio de pintura.

Não houve uma fácil aceitação da Arte Moderna no início, pois não existia os padrões estéticos existentes até então.

Sobre a 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 num mundo sem arte. (GOMBRICH; 1985, p. 19)

Por meio da Arte, o ser humano é capaz de desenvolver sua criação e imaginação, além de aprender a respeitar as diferenças, já que

ela está presente em toda parte do nosso cotidiano.

A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

A história do ensino da Arte no Brasil teve início com os Padres Jesuítas, que eram responsáveis pela oficina de artesãos em processos informais.

Segundo Mazzamati (2012):

O ensino da Arte no Brasil, que começou oficialmente no século XIX, após a vinda da família real portuguesa e a transferência da capital do império luso para o Rio de Janeiro, implantou-se de acordo com os modelos europeus que se mantiveram por mais de um século". (MAZZAMATI; 2012, p.31)

Em 1948, no Rio de Janeiro, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim, fundaram a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), que teve seu nome alterado posteriormente para Movimento de Escolinhas de Arte (MEA) e sua proposta era educar por meio da arte.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional), em 1971, artigo 7º incluiu no currículo escolar a Educação Artística como atividade educativa e não como disciplina e deveria conter: Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas.

O curso de arte-educação foi criado em 1973, nas universidades para atender a LDB, que tornou obrigatório o ensino das artes nas escolas. Iniciou-se então a pedagogia tecnicista por meio da Licenciatura Curta e mais tarde Licenciatura Plena.

Em 1983, foi criado na universidade de São Paulo, o curso de Pós-Graduação em Arte-Educação, sob a orientação de Ana Mae Barbosa.

Com a nova LDB nº 9394/96, o ensino de Arte passou a ser obrigatório, ou seja, passou a ser uma disciplina, conforme consta no Artigo 22 - § 2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Para que a Lei fosse cumprida, o Ministério da Educação lançou os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e segundo consta, "a Arte é um campo de conhecimento e seu ensino é obrigatório em todos os níveis da educação. Sendo a aprendizagem significativa em arte quando o objeto de conhecimento é a própria arte".

O DESENHO

O desenho é o meio de comunicação mais antigo que existe, já que está presente desde a Pré-História, quando o homem desenhava nas cavernas para se expressar.

Ferreira (1988, p. 221) define desenho, como "representação de formas sobre uma superfície por meio de linhas, pontos e manchas; a Arte é a técnica de representar com lápis, pincel, etc., um tema real ou imaginário, expressando a forma".

Sendo assim, o desenho é a representação do pensamento.

Segundo Porcher (1982; p.106), "o desenho é um ato de inteligência, desenhar é um ato inteligente. Isto quer dizer notadamente que para a criança ele representa uma das

maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo e, em particular, do espaço".

Por meio do desenho a criança se apropria do mundo que a cerca, além de ser uma das formas de aquisição do fazer artístico.

Mazzamati (2012, p. 12), considera o ato de desenhar como uma "conversa", que possibilita o pensamento rever e processar informações, numa constante relação entre o ser que desenha e o mundo.

O autor ainda afirma:

Desenhar é pensar por meio de formas e linhas. É observar e fazer relações. É acumular imagens, ocupar com elas um espaço, devolver as imagens para o mundo. Mesmo com a moderna tecnologia dos meios de comunicação, como os computadores ou a televisão, o ato de desenhar continua reproduzindo tal processo: captar a imagem da realidade, colocá-la em um determinado espaço, nesse caso a máquina, e projetá-la de volta para o mundo, redimensionada pelo olhar. (MAZZAMATI; 2012, p.27)

O desenho é forma de expressão e comunicação dos sentimentos e sensações interiores do ser humano.

A EVOLUÇÃO DO DESENHO NO TEMPO E NO ESPAÇO

No final do século XIX, surgiram os primeiros estudos sobre desenhos que se tem registrado.

Como já mencionado no capítulo anterior, o desenho está presente desde a Pré-História.

De acordo com Mazzamati (2012, p. 12), "em cada época, e também de época para época, o modo de conceber o desenho apresenta diferenças, dependendo dos valores culturais de determinada sociedade ou do momento histórico específico"

Na Idade Média, o desenho representava o poder da igreja junto à classe desfavorecida. Nesse período, surgiram também as iluminuras, que na verdade eram documentos e livros acompanhados de pinturas e desenhos.

Já entre os séculos X e XVI, o desenho passou a ter técnicas próprias para a sua realização.

Os orientais utilizaram os desenhos para criarem os ideogramas.

No século XVI na Europa, o desenho se tornou uma ferramenta para a investigação científica do mundo.

Já na década de 90, houve uma grande evolução no desenho, surgindo diversas modalidades: desenho artístico, industrial, grafite, entre outros.

Antigamente, o desenho era visto apenas como uma representação da linguagem e muitos autores como: Piaget, Vigostky, Luquet, Lowenfel, Derdik, entre outros acreditam que por meio do desenho é possível compreender a criança e sua forma de ser e de agir.

A EVOLUÇÃO DO GRAFISMO

No decorrer do tempo e da história, o desenho vem sendo estudo de vários teóricos, até mesmo por acreditarem que o desenho é precursor da escrita.

Souza define grafismo, como:

Grafismo é o resultado de uma tendência natural, expressiva, onde o processo de desenvolvimento gráfico infantil está ligado ao desenvolvimento físico, social, intelectual e afetivo-social da criança. E a representação gráfica do mundo, começando com o desenho para só depois chegar ao convencional – Processo de Desenvolvimento/Escrita. O desenho é uma forma de manifestação da arte, onde é transferido para o papel imagens e criações de sua imaginação. (SOUZA; 2010, p.10)

O desenvolvimento da criança é marcado por diversas fases que são marcadas por mudanças difíceis de serem notadas nas quais termina uma fase e inicia a outra, pois, trata-se de um desenvolvimento contínuo.

A seguir serão apresentadas abordagens de alguns teóricos renomados sobre o desenvolvimento do grafismo e/ou desenho.

Segundo Baptista (2012, p.1), Luquet (1876-1965), distingue como quatro os estágios do desenho infantil: o realismo fortuito, que inicia por volta dos 2 anos de idade, o realismo falhado, que inicia por volta dos 3 e 4 anos, o realismo intelectual que vai dos 4 até mais ou menos 12 anos de idade e o realismo visual que começa geralmente aos 12 anos de idade onde a criança substitui a transferência pela opacidade, e seu desenho demonstra perspectiva.

Ainda, segundo o autor, esses estágios podem variar de acordo com a maturidade de criança, o meio em que vive e outros fatores.

Para Piaget (1896-1980), a inteligência se desenvolve pela combinação da percepção com a motricidade que é a fase de nível sensório motor.

Piaget classifica as etapas do desenvolvimento infantil como:

Garatuja (2 à 7 anos de idade) – fase sensório motora. Garatujas são rabiscos confusos e desordenados.

Derdyk, define, garatuja como:

A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer. (DERDYK, 2004, p.56)

Nos RCNs (Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil), descreve a importância da garatuja, como:

Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre a superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representação mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros". (BRASIL: RCNs, 1998, p. 92)

Ainda sobre as garatujas são classificadas em desordenadas e controladas.

Garatujas desordenadas: essa fase não possui formas nem direção definidas e é caracterizada por movimentos repetitivos. As crianças querem desenhar em qualquer espaço: parede, mesa, toalha e não possui controle visual do que faz. É uma atividade que lhe proporciona prazer.

Já na garatuja controlada, a criança

consegue identificar-se em seu desenho. Consegue dominar o espaço sem sair dele. É quando a criança começa a atribuir nomes às suas garatujas e também relaciona o desenho com o meio. É comum nessa fase, fazer uma descrição verbal enquanto desenha. É uma fase muito importante para a criatividade e é também imprescindível o estímulo por parte dos adultos.

Lowenfeld e Brittain (1977, p.117), afirmam que "a forma como essas primeiras garatujas forem recebidas pode ter enorme importância em seu contínuo crescimento. É lamentável que a própria palavra 'garatuja' tenha conotações negativas para os adultos.

Muitos adultos veem as garatujas apenas como rabiscos sem nenhuma importância.

Etapa pré-esquemática (por volta dos 3 anos de idade). Nessa fase, a garatuja vai dando lugar a uma representação definida. O corpo humano é representado com um círculo e linhas como pernas. Por volta dos 4 anos de idade, a criança projeta seus sentimentos nos desenhos e no final da fase, passa para um fase mais criativa e relaciona seu desenho ao pensamento e à realidade.

Etapa esquemática(por volta dos 7 anos de idade). A criança já consegue fazer uma relação entre o desenho e a realidade. Nessa fase, a criança costuma fazer a linha de base para desenhar. Já no final dessa fase, a criança costuma fazer uso constante das formas geométricas.

A etapa pseudo-naturalista (à partir dos 12 anos de idade). A criança não necessita mais da observação do real e utiliza as cores de forma consciente e na representação das figuras humanas, representa as características sexuais de forma exagerada. O desenho é resultado da aprendizagem voluntária em relação à arte. Os desenhos abstratos aparecem nessa fase e existe uma crescente consciência estética.

Quando a criança chega na adolescência é comum deixar de desenhar com freqüência, nessa fase começa a desenvolver seu senso crítico.

Para que a criança possa evoluir nas fases e estágios do desenho e do grafismo é importante que ela tenha a oportunidade de desenhar e brincar, para que se sinta motivada e curiosa para avançar em suas aprendizagens.

O DESENHO NO UNIVERSO INFANTIL

Para a criança o ato de desenhar é sinônimo de brincar. Dessa forma, o desenhar e o brincar podem ser considerados atividades lúdicas e sendo assim, são capazes de desenvolver potencialidades cognitivas e emocionais.

O desenho é uma das formas de aquisição do fazer artístico que é capaz de proporcionar à criança, além do saber artístico também o saber cultural.

Segundo os RCN (Referências Curriculares Nacional da Educação Infantil):

No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo e esse saber estará relacionado a algumas fontes, como a análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios

desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria. (BRASIL, RCN, 1988, p. 93)

É por meio do desenho que as crianças manifestam suas emoções, como: alegria, tristeza, raiva. É a maneira que a criança encontra para se comunicar com o mundo que a cerca.

Para Moreira (2002), o desenho contempla todas as possibilidades de desenvolvimento, despertando a imaginação, a observação, a comparação, a oralidade e o respeito pelas diferenças.

Mazzamati acredita que:

Desenhar é pensar por meio de formas e linhas. É observar e fazer relações. É acumular imagens, ocupar com elas um espaço, devolver as imagens para o mundo. Mesmo com a moderna tecnologia dos meios de computadores ou a televisão, o ato de desenhar continua reproduzindo tal processo, captar a imagem da realidade, colocá-la em um determinado espaço, nesse caso a máquina e projetá-la de volta para o mundo, redimensionada pelo olhar. (MAZZAMATI, 2012, p. 27)

O desenho é a maneira que criança encontra de relacionar com o meio em que vive e é considerado uma atividade lúdica e utilizá-lo como forma de comunicação é um fato marcante para a infância.

Quando a criança desenha, a criança muitas vezes expressa tudo o que vê, mas não todos os detalhes, somente o que ficou de significativo a ela.

A criança enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia [...]. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. (DERDYK: 2004, p. 19)

O desenho é importante no processo de desenvolvimento da linguagem, é a maneira da criança expressar a forma como enxerga tudo que acontece ao seu redor.

O desenho infantil é uma forma de materialização da imaginação da criança, desenhando a criança retrata a realidade conceituada.

Para Derdyk (1993, p.10), o ato de desenhar é “um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras”. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, “aprender a só ser”. Sendo assim, a criança aprende a brincar sozinha e resolver seus conflitos por meio de seus desenhos, no qual pode extravasar seus sentimentos.

Iavelberg, afirma que:

Fazer desenho, ler o próprio trabalho e o dos colegas podem garantir

ao aluno uma aprendizagem eficaz. Os desenhos que os alunos realizam na escola a partir da escolha de temas, técnicas e materiais através de suas ideias e motivação pessoal, podem ser considerados o motor de seu interesse e satisfação com a área de conhecimento, colaborando com o desenvolvimento artístico e estético do aluno. (IAVELBERG; 2008, p. 78)

O desenho cria condições para a criança ter uma imaginação criadora e é capaz também de proporcionar experiências sensoriais e

emotivas.

Aos poucos, a criança vai desenvolvendo o conceito da arte, por esse motivo a observação se faz necessária.

Quando a criança tem acesso à diversas linguagens artísticas, passa a conhecer e apreciar manifestações artísticas e assim, desenvolver com mais facilidade a sua capacidade criadora, por meio da observação, exploração e experimentação.

Outra questão, é que não basta fazer com que a criança produza trabalhos artísticos é necessário também, que a criança aprecie e reflita sobre a arte para que possa ocorrer a aprendizagem.

O desenho infantil tem sido usado de forma inadequada nas escolas e por esse motivo, não é dado a ele o devido valor.

Para que o desenho da criança tenha significado, ela deve ser indagada sobre seu desenho. Não é possível fazer uma análise do desenho, sem que se saiba o que representa para a criança.

O DESENHO E SEUS ESTEREÓTIPOS

A arte vista como forma de expressão é a maneira que as pessoas encontram para retratar a maneira como percebe o meio em que vive e o desenho é uma das formas de expressão existentes.

Mesmo com diversos estudos na área, a arte ainda vem sendo ensinada de forma errônea, como consta nos PCNs:

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a auto-expressão; ou, ainda os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata. (BRASIL, PCNs, 2001, p.26)

Quando a criança se habitua a atividades pré-estabelecidas ou estereotipadas, sente dificuldade em se expressar livremente, seja por meio de desenhos ou atitudes.

A esse respeito, Lowenfeld e Brittain, dizem o seguinte:

É lamentável que os adultos encorajem, freqüentemente, 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 uma 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 BRITTAIN; 1977, p. 37-38).

O desenho pré-estabelecido propõe

que a criança realize suas atividades de forma mecânica, o que não ocasiona prazer e sendo assim, não pode ocorrer troca de saberes.

Derdyk afirma que:

"O ato de copiar, diferentemente carrega um significado opressor, censor, controlador. Poderíamos dizer que a necessidade de copiar igualzinho não inclui e não autoriza a criança de ser autora da ação. O ato de copiar é vazio de conteúdo, mera reprodução impessoal". (DERDYK, 1989, p.110)

Quando uma criança aprende a copiar, sua capacidade criadora é privada e consequentemente sua visão de mundo também. O mesmo ocorre com os desenhos prontos apresentados à criança, ela assimila esses modelos como sendo os únicos corretos e aceitos. Daí surge a questão da criança dizer que não sabe desenhar. Na verdade, não é que não sabe desenhar, mas acredita que seus desenhos não estão de acordo com os modelos apresentados.

Quando é fornecido à criança um modelo para que seja copiado, a criança deixa de ser vista como um ser pensante e sim como um mero reprodutor de técnicas, sem levar em conta suas necessidades e interesses.

Muitos professores não dão valores ao desenho infantil, utilizando-o apenas como passatempo. Muitos ainda, vêem a aula de arte, como oportunidade para se trabalhar datas comemorativas com desenhos prontos, sem levar em consideração as diversas oportunidades de se trabalhar os diversos aspectos referentes à Arte. Isso não ocorre por displicência e sim por falta de conhecimento.

Lowenfeld e Brittain acreditam que:

"Se fosse possível que as crianças se desenvolvessem sem nenhuma interferência no mundo exterior, não seria necessário estímulo algum para seu trabalho artístico. Toda criança usaria impulsos criadores profundamente arraigados, sem inibição, confiantes em seu próprio meio de exprimir-se. Quando ouvimos uma criança dizer: 'Não sou capaz de desenhar', podemos estar certos de que houve alguma espécie de interferência em sua vida". (LOWENFELD E BRITTAIN, 1977, p.19)

Ao invés de apresentar desenhos prontos, é importante que se apresente imagens, fotos, figuras e objetos para que a criança possa observá-los e a partir de então, criar seu próprio modelo. Isso faz uma grande diferença para o desenvolvimento da criança.

Em relação aos estereótipos, Cunha afirma:

Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa seus próprios estereótipos, afim de que consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer a tona o universo expressivo infantil. (CUNHA, 2006, p. 10)

Muitas vezes, o professor querendo um resultado final favorável (ao que é belo para ele), acaba interferindo no processo de criação da criança. Para que isso aconteça, o professor determina como a criança deve desenhar e quais as cores utilizar para pintar e cabe à criança apenas reproduzir o que é pedido.

Para abandonar a prática de desenhos estereotipados estabelecidos que o professor realize em sala de aula atividades que propiciem a criança a fazer uso de sua criatividade e sendo ele apenas um mediador dos conhecimentos sem interferência nos resultados, permitindo que a criança faça uma reflexão de seu próprio trabalho e também dos trabalhos alheios.

Dessa forma, a criança terá condições de se tornar um indivíduo crítico e observador, o que facilita em sua aprendizagem em todos os aspectos.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O estudo da arte, auxilia os alunos nos demais eixos de aprendizagem, como consta nos PCNs Arte (1988, p. 19), "um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático".

A LDB-9394/96 estabelece no 2º, do art 26 que: "O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Observando esse item da lei, percebemos que é muito importante trabalhar a arte no âmbito escolar, pois ela nos ajuda a perceber e valorizar a pluralidade cultural no país. Por meio dela conseguimos expressar o nosso jeito de ver e pensar sobre varias questões culturais e educativas.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, PCN, p. 17)

Muitas vezes, a criança só tem acesso ao desenho e ao ato de desenhar quando ingressa na escola. Quando isso ocorre, seu desenvolvimento sofre mudanças significativas, pois além de ter acesso à diversos materiais para desenhar, passa também a ter a interação com os colegas, tendo a possibilidade de desenvolver e ampliar seu repertório criativo e imaginativo.

Por meio do desenho da criança, o professor tem a possibilidade de identificar o estado emocional da mesma, desde que conheça e compreenda as fases do desenvolvimento do desenho e acompanhe também as produções da criança.

Segundo Mazzamati:

O uso de estratégias lúdicas para o ensino o desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem como objetivo desfrutar a ideia sedimentada de que o desenho tem como finalidade chegar a um resultado estético determinado. (MAZZAMATI, 2012, p. 61).

É necessário que o professor apresente materiais diversos para que a criança possa se expressar livremente e a função desse professor é respeitar e valorizar as produções da criança.

O desenho de uma forma ou de outra

estão interligados, pois antes da criança escrever convencionalmente, ela utiliza o desenho para se comunicar.

Se o desenho e as experiências de vida da criança são valorizados, o professor pode aproveitá-los para inserir a escrita de forma natural, juntamente com a sua função social. Para que isso ocorra, é importante que o professor crie um ambiente e criativo, na qual a criança será capaz de apreciar e respeitar suas produções diversas e também à dos colegas.

Portanto, sabendo que o desenho é uma forma de comunicação com o meio, é necessário que seja dado a ele a devida importância para que a criança sinta segurança em se expressar e dessa forma se desenvolver plenamente tanto psicologicamente, socialmente e culturalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se sabe, o desenho está presente na vida do homem desde o período da Pré-História e está ligado ao meio de comunicação, sendo assim, ele precede a escrita.

Passando por períodos distintos a história da Arte foi evoluindo até os dias de hoje, mas o marco da história da Arte no Brasil ocorreu no ano de 1922 com a Semana da Arte Moderna.

O mesmo ocorreu com o ensino na Arte no Brasil que ocorria de forma restrita, mas por meio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) com a Lei 9394/96, o ensino da arte passou a se constituir como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica.

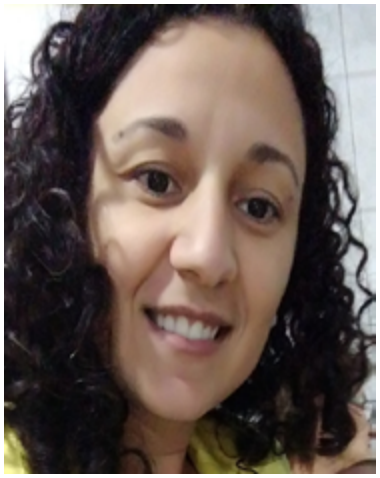
Mas somente a promulgação da lei não foi o suficiente, foi necessária a implantação de cursos de formação de professores na área específica e também o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que serve como auxílio aos professores, na execução de seu trabalho.

O conhecimento das fases do desenho pode também contribuir para o trabalho do professor, que poderá utilizar o desenho da criança como ferramenta pedagógica, trabalhando de forma correta, despertando na criança, a curiosidade, prazer, a estética, além da construção do conhecimento.

Por falta de conhecimento, muitos professores utilizam atividades estereotipadas ou pré-estabelecidas. Isso ocorre pela ânsia do professor de ver a perfeição (segundo ele próprio, do que é belo) nos desenhos da criança e por esse motivo, propõe atividades dirigidas, no qual diz como a criança deve fazer e que cor deve pintar. Agindo dessa forma, acaba bloqueando a criatividade da criança, que vai se acostumando com desenhos prontos que quando não consegue fazer da forma como lhe é apresentada, se diz incapaz de desenhar.

Compreendendo as fases do desenho, o professor poderá realizar uma mediação eficaz, mas para que isso aconteça é preciso que a criança seja motivada a desenhar livremente e que tenha a oportunidade de apreciar suas próprias produções como também as produções alheias, desenvolvendo assim o senso crítico, o senso estético e sua autoconfiança.

Por meio desta pesquisa, foi possível fazer uma relação entre o desenvolvimento infantil e a evolução do desenho e os dois caminham paralelamente e se entrelaçam e auxiliam no processo ensino-aprendizagem.



MARIA SIMONE DA COSTA PONTEDURA

Graduação em Pedagogia, pela UNICSUL (2009); Professora de Educação Básica I, na Escola da Prefeitura de Guarulhos Vinícius de Moraes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Wallon e a educação. In: MAHONEU, A.; Almeida Laurinda Ramalho (org.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, S. Minidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo; FTD, 2007.

CUNHA, S. R. V. da. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 33ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 1993.

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 1ª ed. Rio de Janeiro; Editora Nova Fronteira S/A, 1988.

GARCIA JUNIOR, J. G. de. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. Disponível em: https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/01/apostila-de-artes-visuais.pdf. Acessado em: 13 de outubro de 2018.

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

IAVELBERG, R. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2008.

LOWENFELD, V. A criança e sua Arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAZZAMATI, S. M. Ensino de desenhos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas. Coleção Somos Mestres. São Paulo: Edições SM, 2012.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2002.

RIBEIRO, T. História da Arte. Artigo publicado no site Mundo Educação. Disponível em: www.mundoeducacao.com/artes/a-historia-arte.htm. Acessado em: 02 de outubro de 2018.

SOUZA, A. P. B.de. Evolução do grafismo na Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2010.



A MATEMÁTICA PARA SURDOS

RESUMO: Para obter a inclusão do aluno com deficiência auditiva implica no desenvolvimento de um ensino individualizado, para alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar. A inclusão desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se incluem num movimento rico e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como uma oportunidade de mudança em todos, da discriminação e preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças. É um ensino que coloca o aluno como foco de toda a ação educativa e possibilita a todos os envolvidos a descoberta contínua de si e do outro, enchendo de significado o saber/sabor de educar. O presente artigo tem como principal objetivo, fazer levantamento, do Ensino de Matemática para crianças com deficiência auditiva e a preparação dos professores para atender essa clientela especial, as dificuldades encontradas, e a utilização de jogos e brincadeiras para facilitar a aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência Auditiva; Formação Profissional; Escola Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Devemos salientar neste artigo que a inclusão no Brasil é um tanto quanto nova, a partir da década de 40 começaram a surgir às primeiras declarações internacionais sobre o assunto, esses documentos foram considerados norteadores para a formulação de leis e políticas que assegurassem o direito universal das crianças a ter acesso a escola e a inclusão total do individuo com necessidades especiais em vida social comum, e se intensificou mesmo na década de 90, os movimentos se fortaleceram e assim surgiram as primeiras discussões publica e também o apoio de várias entidades e da grande massa e da mídia em geral. Ao compreender o inicio desses movimentos internacionais conseguimos fazer uma ligação com o inicio desse mesmo processo no Brasil, também na década de 90, já vivíamos um momento de democratização do ensino, já se falava muito em participação da comunidade escolar no processo de formulação da Política Pedagógica da Escola, com isso tornava se evidente que as novas políticas adotadas queriam tirar da educação o estereótipo de escolas excludentes, lembrando que passamos muitos anos com esse modelo de educação, a idéia de educação como direito desponta em meados do século XX na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, que no artigo 26 apregoa que "Toda pessoa tem direito à instrução", a qual será "gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais" e "obrigatória". Segundo Bobbio (2004), se inicia um documento que inaugura uma fase em que a afirmação dos direitos torna-se universal, sendo destinada aos cidadãos de todas as nações ou Estados, de todos os homens; e também torna os direitos efetivamente protegidos, e não somente proclamados ou reconhecidos. A declaração é, desse modo, "com relação ao processo de proteção global dos direitos do homem, um ponto de partida para uma meta progressiva". (BOBBIO, 2004, p. 20) Sendo assim, por influência dos princípios ora instituídos, o direito à educação vai sendo progressivamente estabelecido nos ordenamentos legais de cada Estado ou nação. Torna-se necessário, pois, garantir a proteção efetiva dos direitos postulados por parte dos entes responsáveis, e em se tratando de direitos sociais, dentre eles a educação, a intervenção do Estado é elementar.

É necessário considerar que:

[...] as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico; e que, com relação à própria teoria, são precisamente certas transformações sociais e certas inovações tecnológicas que fazem surgir novas exigências, imprevisíveis e inexequíveis antes que essas transformações e inovações tivessem ocorrido. (BOBBIO, 2004, p. 36-37)

O principal fundamento das novas políticas educacionais era o fato de incluir a todos nesse novo sistema e que a exclusão estava fora de cogitação, foi partindo

desse principio, que em 1940 especialistas começaram a falar sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais ao convívio social, sobretudo na vida escolar e acadêmica.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO

Século XVI, Segunda Guerra (2009), é nesse período que se inicia a história dos surdos. O surdo só teria direitos à propriedade e herança se soubesse falar. No final do século XVIII surgiram três escolas para surdos. Na França, Charles L'epée criou o método que consistia em ensinar a leitura, a sinalização e o alfabeto digital.

Na Alemanha Samuel Heinecke, criou o método oral, em 1778 abriu o instituto para surdos. Na Inglaterra Thomas Braidwood criou o método que utilizava a escrita e o alfabeto digital.

August Bébian foi o primeiro a tentar descrever a língua de sinais em termos linguísticos, com o objetivo de oferecer a todos a oportunidade de se desenvolverem. No século XIX a língua de sinais surge nos EUA, foi se espalhando no contato com culturas diferentes, construída com diferentes características.

Na década de 1980 que o congresso de Milão trouxe a proposta de discutir a educação dos surdos em escolas especiais de todo o mundo, ficou decidido que a fala seria o único meio de comunicação do surdo.

Na década de 1960, discutiu-se sobre os baixos resultados obtidos por meio da linguagem oral. Willian Stokoe (1960) em seu trabalho comprova que a língua americana de sinais assim como as outras línguas, possui todos os elementos necessários para ser considerada uma língua de fato.

Segundo Vieira (2000 p. 43), no Brasil a história da educação do surdo e das línguas, começa em 1855 com a chegada ao país do primeiro professor de surdos, Edouard Huet, que introduz a língua de sinais no Brasil.

O instituto de surdos mudos passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) a partir de 1957.

CONHECENDO A LEGISLAÇÃO – LEI DE LIBRAS

Por meio da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 é conhecida como Lei de Libras, reconhece essa língua como um meio legal, garantindo assim a inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério.

Com a determinação da Lei 10.436 os portadores da deficiência auditiva ficam garantidos legalmente o atendimento e tratamento adequado assim como a inclusão do ensino de Libras nos níveis médio e superior como parte integrante dos PCNs.

Faz saber que por meio do decreto nº 5.626, a Lei 10.436 foi regulamentada. O decreto dispôs, além da regulamentação, sobre a formação do professor e do instrutor de libras, do uso e da difusão das libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, da formação do tradutor e interprete, da garantia do direito à educação e a saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e do papel do poder

público.

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA ALFABETIZAÇÃO DO SURDO

É estabelecido em texto da Secretaria Municipal de São Paulo que a maioria dos alunos surdos quando entram na escola, dispõe de pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa tampouco utiliza da língua de sinais. Considera este um dos dificultadores possibilitando certa lentidão nos resultados no campo da leitura e escrita.

É muito importante despertar o interesse da criança surda e por isso é de grande valor ver família e profissionais engajados nesta batalha. SANTANA (2007 p. 140) diz que é fundamental uma língua mediadora para a aprendizagem da escrita, mas que para o surdo essa seria a língua de sinais. A Libras vem para dar sentido ao texto.

Muitos estudos apontam que a criança aprende aquilo que é significativo para ela. A concepção de língua enquanto atividade discursiva vai de encontro com a necessidade do aluno surdo de aprender.

Quando conhecemos o significado das palavras, podemos tornar nossa mensagem compreensível para todos. Porém, para entendermos certas palavras, precisamos conhecer. Na Libras encontramos casos que chamamos de sinais semelhantes.

Os SINAIS IDÊNTICOS quando realizado a situação contexto indica a diferença do sentido.

Os SINAIS SEMELHANTES quando se assemelham na forma tem sentido diferentes. Exemplo disso, a palavra “sábados em s abrindo e fechando um pouco à mão diante da boca” e esses são sinais idênticos enquanto os semelhantes podem usar como exemplo a palavra “desculpa e a palavra azar” a mão em Y é levado ao nariz.

É importante que a comunicação que tenhamos com os surdos seja compreensível, mas para isso é necessário termos bastante cuidado ao realizar cada movimento, já que podemos perceber que, entre alguns sinais, há diferenças sinalizar. O que precisa observar é a forma das mãos e o local onde realizamos o movimento (cabeça, tórax, etc.).

As formas variantes de sinais são quando existir duas formas a serem escritas; aceitas e com mesmo sentido na língua portuguesa tem como exemplo “relampejar e relampear” e na LIBRAS existem formas variantes de um sinal e isto irá acontecer quando realizamos o sinal com pequena diferença não alterando o seu sentido. Exemplo é a palavra SUPERMERCADO: mãos em “S” movimentando as duas lado a lado para rente não ideia de empurrar, e o mesmo acontece com as mãos em “Y” com o mesmo procedimento.

Estas variações podem ocorrer entre indivíduos surdos da mesma cidade, dentro da própria comunidade surda.

O processo de criação de sinais se da dentro e a partir da própria cultura dos surdos, hoje muitos sinais se iniciam com a letra referente às palavras correspondentes da língua portuguesa, mas para os surdos a associação existe pela necessidade de ser uma correspondência entre as duas línguas. Para os ouvintes a associação sinal e letra

vêm para facilitar a percepção na forma das mãos.

Encontra-se também diferenças da LIBRAS para a língua portuguesa em relação aos nomes das pessoas, pois o nome João já é fácil saber que é masculino e a LIBRAS os sinais podem estar relacionados ao tamanho da barba, o bigode para o sexo masculino.

Há outras variações a LIBRAS que indica tamanho, intensidade e é muito importante que a expressão do rosto esteja de acordo com o que queremos dizer. A expressão é importante para que compreendamos os surdos. Quando nos comunicamos com língua de sinais, desenvolvemos a capacidade d ou observação, portanto os sinais não podem ser feitos dissociados da expressão facial.

ESCOLA INCLUSIVA

Ao lutar para que fosse implantado um modelo de educação não excludente e que esse novo modelo pudesse propiciar aos alunos com necessidades especiais a mesma oportunidade que os demais alunos, gerou um assunto um tanto quanto polemico, muitos educadores não concordavam com essa inclusão, pois acreditavam que esses alunos precisavam ir para escolas especiais, pois deveriam ter acompanhamento especializado, mais os movimentos pela luta da inclusão já estavam muito além dos muros das escolas, por compromissos e documentos, a inclusão se tornou um marco na conquista pelos direitos humano e pela igualdade. Vejamos agora alguns documentos que fizeram parte desse momento histórico.

1- Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948

2- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais 1966

3- Convenção sobre o Direito das Crianças 1989

4- Conferência Mundial sobre Educação para todos -1990

5- Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI 1996

Ao firmar compromissos sérios de forma coletiva se iniciou assim a abertura de espaço para a inclusão dos portadores de necessidades especiais ao convívio social e a entrada para a vida escolar, agora com o apoio legal. A partir da Declaração de Salamanca em 1994 foi alcançada uma maior aproximação entre educação de crianças e jovens com necessidades especiais e o termo inclusão, isso por que na declaração contém a seguinte citação:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 5 - 6).

Dessa forma, a inclusão passou a ser vista como um processo de humanização, um direito a ser respeitado por todos e assim colocam a todos a condição de sujeito.

INCLUSÃO DOS DEFICIENTES AUDITIVOS

No decorrer da história os deficientes auditivos enfrentaram um longo processo até ter seus direitos reconhecidos, além do preconceito também tiveram que lutar pela implantação da linguagem de sinais na fala do português. Esse processo de implantação foi um tanto quanto lento deixando assim uma grande lacuna na história e na vida de muitos deficientes auditivos. Após anos enfrentando o preconceito e as adversidades provocadas por falta de uma regulamentação na linguagem de sinais, que chegou apenas no ano de 2002, pela 10.436, de 24 de abril de 2002, após uma longa batalha para ter a língua reconhecida. Vejamos agora esse processo de evolução:

1857 – Primeira escola para surdos fundada no Brasil;

1980 – Congresso realizado em Milão proíbe a linguagem de sinais gestual;

1993 – Inicio da batalha pela regulamentação da Libras;

2002 – A língua de sinais e reconhecida – Lei 10.436 de abril de 2002.

2005 – Regulamentação da língua brasileira de sinais como disciplina curricular, decreto 5.626.

2007 – A estrutura de língua foi aplicada a Libras;

2010 – Regulamentação da profissão de Tradutor/Interprete de Libras Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010.

Podemos considerar um grande avanço para os portadores de deficiência auditiva que passaram a ser reconhecidos como uma grande massa que tem sua própria língua e que dignos de respeito e de reconhecimento. Assim também deve ser feito nas Instituições de Ensino, dessa forma proponho a seguir um estudo sobre como trabalhar a matemática com alunos portadores de deficiência auditiva.

COMO TRABALHAR MATEMÁTICA COM SURDOS

Ao tomar a iniciativa de desenvolver atividades para trabalhar com alunos com deficiência auditiva, nas salas de ensino regular encontramos algumas barreiras, primeiro pelo fato do próprio professor se sentir incapaz de trabalhar com crianças portadoras de qualquer necessidade especial, outro fato é a preparação das atividades que muitas vezes são preparadas de forma aleatória apenas para não deixar o aluno sem fazer nada ou até mesmo para montar um portfólio que foi solicitado pela coordenação da Unidade Escolar. Portanto esses fatos nos deixam claro que se torna um desafio ao professor que tem interesse em realmente desenvolver um trabalho com esses alunos, esses interesses vão além de descobrir quais são os potenciais as habilidades dos surdos, mais de quebrar paradigmas e preconceitos pré-existentes em muitos profissionais da educação. È muito comum ouvir professores reclamando que não tem preparação para trabalhar com alunos de inclusão, e se desesperaram quando a questão é preparar aulas com conteúdos acessíveis para todos, foi partindo desses questionamentos que

me senti desafiada enquanto profissional, portanto desenvolver um trabalho com esses alunos é fazer realmente a diferença inclusiva.

Para iniciar esse trabalho a preparação do conteúdo é fundamental, fazer uso de mecanismos que torne esse momento dinâmico e dessa forma o processo de ensino e aprendizagem faça sentido para a vida escolar do aluno. Para isso o trabalho será desenvolvido seguindo alguns passos de suma importância para alcançar os objetivos planejados.

1º PASSO: ENSINAR MATEMÁTICA USANDO MÍDIA

Realizar atividade diagnóstica para avaliar qual o grau de conhecimento do aluno portador de surdez, começando com os numerais, para essa atividade pode utilizar: Software educativo, com materiais que apresentem a linguagem de sinais de forma abstrata e nomes dos números, a forma de avaliação será em forma de teste para diagnosticar se o aluno mantém o que aprenderam.

2º PASSO: ENSINANDO CRIANÇAS SURDAS ATRAVÉS DOS JOGOS

Ao trabalhar com as crianças surdas devemos manter em nossos planos de trabalho uma grande quantidade de jogos educativos, esses materiais são visuais e o aluno conseguirá ter mais facilidade para aprender. Contudo devemos levar em consideração que essas atividades devem fazer sentido para as crianças, devem ser usadas com intuito de ajudar na aprendizagem e não de serem usadas como apenas brincadeiras para passar o tempo. Para ensinar os números podemos utilizar o material dourado para fazer a apresentação dos números e quantidade equivalente, podemos também usar a torre de Hanói, para representar número e quantidade, ábaco numérico para separar as quantidades, lembrando que a criança pode utilizar os dedinhos para representar os números mais para aprender efetivamente ele deve usar o símbolo dos números corretamente de acordo com a linguagem de sinais.

3º PASSO: TRABALHANDO COM O LÚDICO

Manter as atividades lúdicas no dia a dia das crianças com surdez faz com que as crianças não percam a vontade e o entusiasmo pela matemática e pela aprendizagem, sabemos que a matemática não é simples para aprender e por esse motivo muitos alunos perdem o interesse assim que as primeiras dificuldades começam a surgir. Ao trabalhar o lúdico temos como objetivo a socialização, o desenvolvimento lógico e a aprendizagem efetiva dos conteúdos. Para Schubert e Coelho (2011, p. 2092) consideram que:

[...] o educando dificilmente é tomado como partícipe na construção dos conteúdos, são colocados na posição de expectadores de metodologias desarticuladas. Para despertar o interesse e criticidade dos educandos, os jogos podem ser utilizados na

educação matemática, no entanto devem ser rigorosamente planejados, eles vêm sendo usados no ensino da disciplina há muito tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística até o ano de 2010, existiam no Brasil cerca de 9,5 milhões de pessoas com algum nível de deficiência auditiva, esses números representam cerca de 5,1% da população brasileira, diante desses números nós brasileiros e educadores temos como obrigação de cidadão e como ser humano tomar atitudes para obter conhecimento para saber lidar e ensinar esses alunos.

Para ensinar matemática para alunos surdos é necessário fazer uso de materiais visuais, por esse motivo jogos e materiais manipuláveis são ferramentas de total importância para que o trabalho seja desenvolvido de forma estratégica e assim alcance seus principais objetivos tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Não tem mais como professores usar desculpas ou culpar alguém por falta de preparação para lidar com a inclusão dentro das salas de aula, precisamos sim buscar meios e lutar para adquiri-los, pois as crianças não podem esperar serem resolvidas questões burocráticas para que eles sejam inseridos no contexto escolar, infelizmente a inclusão no Brasil não tem ainda a prioridade que deveria ter, mesmo com as leis e com o apoio de muitas entidades mesmo assim ainda não chegamos ao patamar que deveríamos chegar, pois no papel a inclusão existe na pratica ainda faltam mecanismos para alcançá-la.



MARIA JOSÉ SIEBRA

Graduação em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letra de São Bernardo do Campo (1996); Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela UNIABC – Universidade do Grande ABC (2000); Professora de Ensino Fundamental II – Matemática – da Rede Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL, Leis. Os direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência: LEI 7.853/89 e Decreto nº 914/93 – Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. BERTOLI, Vaneila, O.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, M. T. E. et al. A interação de pessoas com deficiências. São Paulo: Menmon Editora, 1997.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília:MEC/SEF,1997.

SCHUBERT, S. E. M., COELHO, L. A. B. A matemática e a surdez: existem barreiras na Aprendizagem dessa disciplina? Disponível em:
< http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4236_2296.pdf > Acesso em: 19 de agosto de 2012.

https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao.html. Acesso em: 10 de outubro de 2018.



LITERATURA INFANTIL COMO VALORIZAÇÃO DAS AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS NA ESCOLA

RESUMO: Compreendendo a importância da literatura infantil para a educação escolar e a formação indenitária das crianças, trazemos no presente texto uma reflexão acerca da escola enquanto espaço de reprodução da discriminação étnico-racial em nosso país, com o intuito de instigar um trabalho educacional voltado para a valoração da africanidade. Trazemos também uma breve discussão sobre a literatura infantil e descrevemos uma experiência de ensino com duas obras com temática africana e afrodescendente onde houve debate e reflexão acerca de novas histórias e personagens para a valorização das características e heranças africanas e afrodescendentes.

Palavras-chave: Literatura infantil; Africanidade; Afro descendência.

INTRODUÇÃO

Segundo Giroux (1986), as teorias reprodutivistas apontam a escola como espaço central na reprodução das formações sociais necessárias para a manutenção das relações capitalistas de produção onde "historicamente, os trabalhadores tem sido treinados para o seu trabalho" (Idem, Ibidem, 109). Temos que concordar, em parte com as afirmações acima colocadas, pois a escola vem sendo lugar de manutenção social, porém não só para delimitar o espaço das classes, mas também, de gênero e etnia, uma vez que, é um ambiente que deveria ser plural, mas acaba se caracterizando como o contrário, mantendo um processo de exclusão, pautado nos valores eurocêntricos, negando, assim, os valores das crianças e adolescentes de origem africana (SOUZA, 2008; CUNHA Jr., 2008).

A presença negra, sua cultura e história estão em todos os espaços da sociedade, a sua ausência está no sistema oficial em todos os âmbitos. Fato que acreditamos acontecer por consequência do descaso para com elementos que nos remetem à presença e à participação do negro na história local. Descaso esse que acontece por consequência da visão eurocêntrica presente e arraigada no fazer histórico e do "branco centrismo brasileiro" (CUNHA Jr., 2006) que faz o olhar, a memória e a História perceberem aquilo que é de herança europeia, ignorando as africanidades, observando o que é branco e deixando no esquecimento o que é africano e afrodescendente.

Em sua maior parte, as práticas do ensino escolar ignoram as africanidades, traços culturais africanos, e afros descendências, cultura africana transformada ou "reprocessada no Brasil" (CUNHA Jr., 2008, p. 234), presentes no processo de construção da história local, o que gera um ônus para a população negra e a sociedade em geral fugindo a responsabilidade de "construir significações positivas da cultura afrodescendente e desenvolver ações que promovam à diversidade cultural e histórica" (NUNES, 2011, p.51) invisibilizando o negro e suas contribuições na nossa construção histórica. Fato perceptível na maioria dos livros que compõe a literatura infantil utilizada na escola e que invisibiliza a presença negra, bem como as suas inúmeras contribuições à história e à cultura locais. Embora esse "silêncio do não falar sobre os temas de interesse dos Afrodescendentes e da cultura trazida pelos Africanos para o Brasil, não cala a herança cultural" (CUNHA Jr., 2008, p. 234) que deve ser reconhecida e discutida nas escolas.

Falamos então de uma herança trazida pelos africanos para o Brasil que chamamos africanidades, elementos das diversas culturas vindas da África que se encontra em nosso país, assim como as afro descendências constituídas das manifestações culturais erigidas pelos afrodescendentes brasileiros resinificando e reprocessando o saber ancestral dando origem a uma gama de manifestações afro-brasileiras. Há em nossa terra valores civilizatórios trazidos da África e resinificados aqui que estão presentes em diversos lugares como "na capoeira,

nas comunidades de quilombos, nas casas religiosas de candomblé e umbanda, nos bairros de predominância negra, nas danças e ritmos...” (VIDEIRA, 2008, p. 217), mas também em alguns livros que trazem esses traços culturais africanos e afrodescendentes.

O trabalho com essa literatura é de grande valia para a valorização de nossa herança cultural africana. Não podemos esquecer que vivemos em um país diverso e, por tanto, a Branca de Neve, a Chapeuzinho Vermelho, etc., não representam todas as nossas crianças e não abrem um leque de possibilidades para que, na infância, seja construído o conhecimento, a valorização e o respeito a nossa diversidade.

As crianças negras e/ou afrodescendentes também precisam ver e conhecer princesas negras, histórias que as valorizem com sua cor, cabelos, traços culturais e ancestralidade. Propomos então, com base no discutido acima, um trabalho de pesquisa e de conotação de narrativas com base em dois livros infantis: “Princesas Negras” e “Os Cabelos de Lelê”. Obras da literatura infantil voltadas para a valorização das africanidades, das quais falaremos mais adiante.

A LITERATURA INFANTIL PRESENTE NAS ESCOLAS

O aparecimento da Literatura Infantil é concomitante com o surgimento da concepção de criança como um ser em desenvolvimento, tal mudança ocorreu por volta do século XVIII, quando adultos enxergavam as crianças como homens e mulheres em miniatura, por isso estes compartilhavam do mesmo espaço daqueles, pois não havia uma atenção especial para os indivíduos em fase de crescimento biológico e intelectual. Segundo Bier (2004), houve uma forte ligação entre a literatura para crianças e a pedagogia, pois muitos educadores esboçaram uma forte preocupação com a falta de uma literatura para crianças e jovens, embora com intenções formativas e informativas.

As profundas transformações ocorridas no âmbito social e econômico com o advento do capitalismo e da burguesia fizeram com que surgisse uma nova concepção familiar e educacional, na qual a criança passou a ocupar um espaço privilegiado. Com o intuito de capacitar cidadãos a fim de enfrentar um mercado de trabalho competitivo, tornava-se imperioso o preparo eficiente das crianças para o trabalho e, consequentemente, para um desenvolvimento social sustentável. Nesse sentido, reorganiza-se a escola para que atenda às novas exigências, repensando-se todos os produtos culturais destinados a infância e, dentre eles, especialmente o livro (BIER, 2004, p. 22).

A pesquisadora Ecléa Bosi (1987, p. 43) atesta que “a arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral” (OLIVEIRA, 2007, p. 33), essa declaração é ratificada pelo imenso acesso de contos populares que inspiraram a literatura infantil, entre os clássicos destacamos Charles Perrault (1628-1703), francês que rejeitou a arte da antiguidade e escreveu/reescreveu contos populares, reunidos no livro “Contos da Mamãe Ganso”, possuindo uma escrita com características morais de inspiração

cristã. Contudo, suas estórias não se resumiam a isso, embora sempre trouxesse algum ensinamento em suas narrativas, entre os contos que o autor recolheu destacamos; Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, Cinderela, Barba Azule, O Pequeno Polegar (OLIVEIRA, 2007, p. 86-87).

Os irmãos Jakob Grimm (1785-1803) e Wilhelm Grimm (1786-1859) viajaram por diversas regiões da Alemanha e coletaram inúmeros contos populares, contudo essas estórias não eram destinadas às crianças, eles também recontaram narrativos e publicaram em 1812, sob o título "Conto de criança e do lar", entre os mais famosos estão; Branca de Neve, João e Maria e Rapunzel (Id. Ibid. p. 88).

A respeito da Literatura Infantil no Brasil, não há registros de uma literatura voltada para as crianças da época colonial, contudo há um imenso acervo de contos populares conservados pela tradição oral, chamados de "estórias de Trancoso", nome justificado pela publicação portuguesa de "Histórias de Proveito e Exemplos", do autor português Gonçalo Fernandes Trancoso, lançada em 1575, com imenso sucesso no meio popular ibérico, no entanto, no Brasil, o termo "estórias de Trancoso" intitula um gênero narrativo popular, contendo estórias do autor que possuem uma forte intertextualidade com as narrativas orais ou até mesmo outras que não têm participação do autor, a não ser o gênero que possui o seu nome. Acerca do assunto, Moises comenta: Os demais colonos que continuaram a chegar mais tarde já traziam em sua bagagem os "Contos Populares de Portugal", recolhidos e publicados em 1569 pelo escritor Gonçalo Fernandes Trancoso e, por isso, conhecidos por "estórias de Troncoso", ou ainda, "da carochinha" ou do "Arco da Velha" (MOISÉS, 1985, p.252).

Até o início do século XIX a literatura era justificada para fins didáticos, largamente usados por alunos da elite econômica, assim, os contos infantis da Europa ficaram famosos no Brasil. Nesse meio, a criança começou a receber uma atenção especial, na qual as estórias infantis não eram apenas utilizadas em momentos de descontração, mas também como instrumentos pedagógicos.

Autores da crítica sociológica do século XX como Gÿorgy Lukács, Mikhail Bakhtin e Antônio Cândido, aqui contemplados por terem algo em comum: pensar a literatura como fenômeno diretamente ligado à vida social. Vê a literatura não como um fenômeno independente ou que a obra literária seja criada a partir da vontade e da inspiração do artista. Ela é criada dentro de um contexto; numa determinada época, onde se pensa de certa maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto. E estudando essas marcas dentro da literatura podemos perceber como a sociedade na qual o texto foi produzido se estrutura, quais eram os seus valores (BIER, 2004, p. 40-41).

Levando em conta a citação supracitada, vale salientar que o contexto no qual a literatura infantil foi disseminada e cultivada no Brasil, principalmente no final do século XX e o começo do século XX, os padrões sociais estavam focados em normas rígidas de comportamento, pois era uma nação que ainda estava buscando uma maior

consolidação social (OLIVEIRA, 2007, p. 39). É ainda um período em que se buscava o branqueamento da população e a aproximação do Brasil aos padrões culturais europeus que "é nesse período que os intelectuais passam a difundir princípios científicos que mostram as diferenças biológicas e raciais entre os seres humanos" (NUNES, 2011, p. 52).

Nos primeiros trinta anos do século XX, a política no Brasil é tomada pela preocupação a formação de uma identidade étnica em que o negro é visto como um problema. Assim, na tentativa de embranquecimento da população é incentivada a vinda de imigrantes europeus acreditando que isso traria o desenvolvimento do país (OLIVEIRA, 2009; NUNES, 2007, 2011; GLEDHILL, 2012).

Tal momento histórico sofreu uma intensa influência portuguesa no que diz respeito à literatura, inclusive infantil, por meio de traduções de livros lançados na Europa, entre os infantis temos clássicos como; Os Dons Robinsons, uma adaptação de Robinson Crusoe, de Daniel Defoe, e a obra Conselho e avisos de uma mãe a seus filhos, de Maria da Trindade de Portugal Malheiro e Melo Baiana. Percebemos então que houve uma tentativa de adaptação de obras europeias em uma sociedade multicultural, numa tentativa de homogeneização cultural com o objetivo de branquear e europeizar a educação e o povo brasileiro. No entanto o perfil atual da sociedade e do aluno brasileiro exige outros olhares a respeito da literatura que é exposta na sala de aula, tendo em vista a histórica presença e contribuição africana e afrodescendente na formação brasileira, bem como a luta dos movimentos negros pelo reconhecimento dessa presença e dessa contribuição o que deu origem a Lei 10.639/03, o que nos leva a discutir de maneira mais eficaz o multiculturalismo em que sempre vivemos.

Nesse sentido percebemos que outras estórias devem ser introduzidas no ensino da literatura nas escolas. As crianças precisam conhecer outras princesas, outros heróis e outros estilos de enredos que não aqueles oriundos do continente europeu. A África e seus diversos ovos historicamente fazem parte de nosso país e, por tanto, suas lendas, mitos, personagens e histórias estórias também. Propomos então o exercício de uma nova literatura infantil que traga essa diversidade para a sala de aulas, para que as crianças a conheçam, se reconheçam, percebam a sua importância histórica.

A literatura infantil traz para as crianças modelos de valores, comportamentos que tendem a ser imitados, assim a escola provoca a reprodução de uma homogeneidade por meio de sua tradição e ensino que trazem a marca do euro centrismo, fato que traz como consequência a supervalorização curricular ao que é europeu ou euro descendente e uma notável negligência às histórias, culturas e contribuições dos povos não brancos, ou seja, negros brasileiros, povos nativos da América, africanos, etc.

A literatura infantil para a valorização das africanidades traz uma nova contribuição que é a de um olhar multicultural no qual várias possibilidades de modelos e valores são expostos para serem conhecidos e respeitados, por crianças negras e não negras,

pois a herança cultural transmitida por meio dessa literatura é de grande importância para a sociedade em geral independente da ancestralidade, classe social, etc. É preciso conhecer para valorizar e respeitar, bem como para se reconhecer como importante enquanto indivíduo e grupo social. A literatura traz em si o exercício do conhecer, reconhecer, respeitar e valorizar.

TRABALHANDO A LITERATURA INFANTIL PARA A VALORIZAÇÃO DAS AFRICANIDADES

Lei que altera a LDB em 2003 tornando obrigatório ensino de História e Cultura Africana e Afrodescendente, determinando que Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (NUNES, 2011; OLIVEIRA, 2013).

Trabalhando a disciplina de História em uma turma de 3º Normal Médio da Escola Estadual João Carlos Lócio de Almeida na cidade de Bodocó, Pernambuco, notamos a ausência africana e afrodescendente no material didático o que nos levou a perceber a invisibilidade do negro em outros âmbitos como a mídia e a literatura, com ênfase na literatura infantil e que esse descaso acontece por consequência da visão eurocêntrica presente e arraigada no fazer histórico e do "brancocentrismo brasileiro" como já colocado anteriormente (CUNHA Jr., 2006).

Sendo o Normal Médio um curso de Ensino Médio que se propõe a desenvolver nos alunos habilidades de docência nas séries iniciais de educação básica, ou seja, 1º ao 5º anodo Ensino Fundamental, nos propomos a desenvolver um projeto de contação de histórias em que pudéssemos iniciar uma desconstrução desse euro centrismo tão arraigado em nossa escola. Assim, em meio a princesas e heróis brancos, nos propomos a procurar livros infantis que pudessem se aproximar da realidade em que está inserida a maioria de nossos alunos e alunas. Para receber a contação de histórias elegemos as turmas de6º ano da escola, visto que, estando numa escola estadual, não contávamos com as turmas iniciais, por isso essa série trazia maior proximidade com as mesmas.

Tínhamos, então, o problema de encontrar e trabalhar literatura infantil de cunho africano e/ou afrodescendente com as crianças do 6º ano do ensino fundamental da nossa escola. Nesse desafio nos propomos a pesquisar a literatura infantil que remetesse às africanidades; a desenvolver um trabalho com contação de histórias; que esse trabalho se desse como valorização da cultura, da estética, etc., ligada aos africanos e afrodescendentes de maneira que pudéssemos semear mais uma semente que viesse a germinar o respeito às diferenças e à pluralidade cultural.

Constatado o problema e definido os objetivos, foram realizadas pesquisas nas quais encontramos alguns livros infantis acerca do tema tratado, os mesmos foram escolhidos dois: "O Cabelo de Lelê" e "Princesas Negras". O primeiro, escrito por Valéria Belém, traz a discussão sobre os cabelos crespos e enrolados. Conta à descoberta de uma menina acerca da importância de seus cabelos e das referências indenitárias e históricas que ele traz. O segundo, de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, traz um belo texto que caracteriza as princesas africanas e mostra os seus valores ancestrais de honra, altivez, respeito, etc. São duas obras para o público infantil que podem ser trabalhadas para a valorização das africanidades nas escolas.

As duas obras foram reproduzidas pelos alunos e alunas do 3º Normal Médio em folhas de papel madeira de maneira que o texto e as ilustrações fossem visualizados pelas crianças o ato de contar as histórias. Uma vez estando prontas as reproduções, foram realizadas rodas de contação e de discussão das histórias enfatizando a beleza negra e a riqueza cultural que existe no Brasil e no povo brasileiro devido às africanidades e afro descendências que estão fortemente presentes no nosso país e em nossa escola.

De início, a descolonização se deu em relação aos adolescentes que faziam parte da turma do 3ºNM. Na medida em que discutíamos a conjuntura e as políticas brasileiras dos séculos XIX e início do século XX foi sendo elencadas as características eurocêntricas da política e da sociedade do Brasil da época e que se reflete em nossos dias. Fomos analisando como o negro é representado pelo livro didático, sempre rotulado como escravo sem saber e nunca como um ser dotado de conhecimentos e tradições culturais que legaram para nós hoje. Foi percebida, também, a folclorização do negro e de suas manifestações culturais, pois a política educacional republicana nos colocou essa forma de ver e tratar a presença negra o que a simplifica e promove atitudes de desprezo e perseguição à cultura africana e aos afros descendentes (CUNHA Jr., 2008).

Tendo como princípio que a educação também transforma e não só reproduz (Giroux, 1986), propomos uma inovação nas histórias e estórias contadas para as crianças, nas quais os estudantes do Normal Médio se propuseram a realizar a contação de histórias o que se mostrou como um indicativo de abertura à diversidade, pois quando propomos uma educação que valorize as africanidades não propomos o apagamento das demais culturas, uma vez que as diversas contribuições no ensino são sempre bem vindas quando vem com o intuito de torná-lo mais próximo dos professores e alunos ou até como nos afirma Gomes (2008, p. 26) quando escreve que:

...as inferências aqui conduzidas parecem ser um dos caminhos que podem ser trilhados na busca de uma prática mais prazerosa, pois o processo de aprendizagem pode ser mais vivo e criativo, quando fazem sentido em nossas vidas, quando nos sentimos presentes de forma construtiva nas discussões e interações em sala de aula, sem discriminações nas avaliações e no material

didático utilizado...

A experiência discursiva com os adolescentes foi de fato produtiva e a sua iniciativa de contar outras histórias com base em uma literatura de cunho afrodescendente inovadora, fato que fez do projeto de contação de histórias algo prazeroso e de fundamental importância para que possamos alcançar o ensino que contemple a nossa diversidade, além de valorizá-lo e respeitá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão eurocêntrica da história foi construída durante décadas de colonização, império república no Brasil e, portanto, não é fácil combatê-la e desconstruí-la, mas certamente por meio de diversas e insistentes tentativas nós conseguiremos trazer à escola outra visão que consiga enxergar e valorizar as diferenças daquele que ficou marginalizado pela historiografia.

Percebemos boa aceitação e até admiração por parte das crianças que se surpreenderam com uma princesa negra e sua nobreza, assim como com a riqueza biológica e cultural que representam os cabelos negros, crespos, de Lelê; com a riqueza de detalhes, cores e a beleza das ilustrações e dos motivos afro de decoração. Assim, para o que nos propomos a realizar tivemos um bom resultado, pois tivemos a nossa semente plantada ao lado da curiosidade que ficou em relação às novas histórias de personagens que não fossem europeus habitantes de castelos longínquos, mas que fossem gente como agente: diverso, colorido, afrodescendente.

Enquanto professora, a sensação é de um primeiro obstáculo vencido no caminho que a educação deve trilhar rumo a uma escola cidadã e justa e a conclusão é de que trabalhos como esse são muito bem vindos e necessários, não só porque temos a lei 10.639/2003 para cumprir, mas porque é dever do educador valorizar a identidade cultural de seus alunos, reconhecer sua importância e trabalhar para que cidadãos sejam inseridos na sociedade e que possam fazer dela um espaço de respeito e prática da pluralidade cultural que nos enriquece enquanto povo e nação.



MARIA JOSÉ OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES

Graduada em Pedagogia pele Universidade Bandeirantes (2004); Professora de Educação Infantil na EMEI Vila Calu I

REFERÊNCIAS

BELÉM, Valéria. O Cabelo de Lelê. Brasília: Cia. Editora Nacional, 2008.

BIER, Marilena Loss. infantil contemporânea A criança e a recepção da literatura: uma leitura de Ziraldo. UNISUL. Tubarão, 2004.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. 2º Ed. São Paulo: EDUSP.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Metodologia Afrodescendente de Pesquisa. Revista Brasil: UNESP, 2006.

_____. Me Chamaram de Macaco e Eu Nunca Mais Fui à Escola. In: GOMES, Beatriz Souza e CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). Educação e Afro descendência no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

GIROUX, H. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GLEDDIL, Sabrina. Manuel Querino e a Luta contra o "Racismo Científico". In:

ACADEMIA DE LETRAS DA BAHIA, Personalidades Negras: trajetórias e dados biográficos. Salvador: Quarteto, 2012.

GOMES, Ana Beatriz Souza. O Movimento Negro e a Educação Escolar: Estratégias de Luta Contra o Racismo. In: GOMES, Beatriz Souza e CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). Educação e Afro descendência no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MEIRELES, Ariane Celestino; SOUZA, Edileusa Penha de. Princesas Negras e a Sabedoria Ancestral. Belo Horizonte: Nandiala: 2010.

NUNES, Cícera. Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da História

Africana e Afrodescendente: uma proposta para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: Faculdade de Educação (UFC), 2007 (Dissertação de Mestrado).

_____. Reisado Cearense. Uma Proposta para o Ensino das Africanidades.

Fortaleza: Conhecimento Editora, 2011.

OLIVEIRA, Alexsandra Flávia B. de. Feira Livre de Bodocó: Memórias, Africanidades e Educação. Fortaleza: UFC, 2013 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Africanidades e Educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga. São Paulo: USP, 2009 (Tese de Doutorado).

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de Ensino. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2007.

SOUZA, Edileuza Penha. A Lei Nº. 10.639/2003 na Escola–Caminhos para os Tambores de Congo. In: GOMES, Beatriz Souza e CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). Educação e Afro descendência no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

VIDEIRA, Piedade Lino. Dança do Mar abaixo: Cultura Negra em busca da Memória do Afro amapaense. In: GOMES, Beatriz Souza e CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). Educação e Afro descendência no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2008.



INDISCIPLINA NA ESCOLA

RESUMO: A indisciplina na escola é uma grande contribuinte para o fracasso escolar. As causas podem envolver fatores como as experiências familiares, ou a necessidade de se reconhecer como alguém diante da sociedade. Além disso, pode ser um ato de rebeldia diante de regras impostas sem aparente significado para o estudante. Na construção do conhecimento, família e escola devem trabalhar em parceria para auxiliar o aluno em sua aprendizagem. A responsabilidade pela formação de cada aluno é de todos os envolvidos, ou seja, do próprio aluno que precisa reconhecer a necessidade de se respeitar regras para a convivência harmoniosa; dos pais, responsáveis pela formação do caráter, de valores e crenças, além do dever de acompanhar a vida escolar do filho; dos educadores que transmitem conhecimento e promovem a troca de experiências e do governo que precisa enxergar a educação como investimento no futuro do país.

Palavras-chave: Indisciplina escolar; Família; Adolescência.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho objetiva-se discutir como a indisciplina prejudica o processo de ensino aprendizagem e de que maneira escola e família podem trabalhar para que os problemas provocados por comportamentos inadequados possam ser solucionados ou, ao menos, minimizados.

Para que isso ocorra, faz-se necessário entender as causas que levam o indivíduo a adotar determinada postura. Assim, torna-se indispensável compreender como relações familiares, hormônios, inseguranças e necessidade de ser aceito e reconhecido diante do grupo, provoca, no indivíduo, a adoção de comportamentos e atitudes desafiadoras.

Na adolescência, o grupo assume mais importância para o indivíduo do que a família. É ali que o adolescente encontra afirmação para suas dúvidas e inseguranças. E o medo da rejeição obriga-o a manter posturas inadequadas e contestadoras. Em grupo julga-se forte e, portanto, a indisciplina tende a ser mais intensa.

Em ambientes restritos como o escolar, a indisciplina tende a ficar mais evidente e os conflitos mais próximos, provocando rupturas no processo de ensino aprendizagem.

INDISCIPLINA NA ESCOLA

O conceito de disciplina relaciona-se com o comportamento adotado pelo indivíduo perante a comunidade da qual faz parte. A disciplina estabelece-se a partir da relação de obediência do indivíduo com as regras criadas, inicialmente, para que se alcance a harmonia ao se conviver com o outro. Sendo assim, viver em sociedade exige que se criem e se cumpram regras que nortearão a convivência e as relações, propiciando diálogo, cooperação entre diferentes pessoas, além de convivência pacífica e de respeito entre todos.

Contudo, o comportamento adotado pelo indivíduo é influenciado pela cultura do grupo do qual está inserido, pelos valores recebidos da família e pelos exemplos observados em casa, ou seja, por todas as experiências que vivenciou.

Em uma mesma comunidade, é possível deparar-se com diferentes grupos, formados por indivíduos que estabelecem um vínculo a partir de afinidades que compartilham. Sendo assim, os integrantes de um grupo compartilham experiências, gostos, ideias semelhantes e há, entre eles, um padrão nos relacionamentos e nas atitudes que assumem. Em um grupo, seus integrantes manifestam objetivos claros e juntos exploram meios de atingi-los. Durkheim apud Olmsted (1970, p. 50-51) afirma:

A vida comum tanto é atraente quanto coercitiva... Quando indivíduos que compartilham interesses comuns se associam, não o fazem só para defender seus interesses, mas também pela associatividade em si mesma, isto é, para não se sentir perdido entre seus adversários, para ter prazer da comunidade, para ser um entre muitos, em síntese, viver juntos a mesma vida mora.

Relacionar-se em grupo possibilita que o indivíduo sinta-se alguém e, portanto,

o grupo exerce grande influência na vida, escolhas, comportamento de seus membros.

A família, como primeiro grupo da qual o sujeito faz parte, exerce acentuada influência na formação de sua personalidade e caráter, uma vez que, no início da vida, é ela a responsável pela transmissão de valores, cultura, crenças. Na infância a criança aprende não apenas por aquilo que lhe é intencionalmente transmitido, mas também pelos exemplos que observa. Sendo assim, a criança, muitas vezes, reproduz hábitos, falas, valores a que esteve exposta.

É no convívio em família que a criança compreende o viver em grupo, o respeito ao próximo, e as regras que possibilitam a harmonia no relacionamento familiar. Em seus estudos, Giddens e Sutton (2017, p. 244) declaram:

A família é o principal agente durante a socialização primária, mesmo que seja crescente o número de crianças que frequentam escola ou berçário nessa fase também. As crianças assimilam os modos de comportamento e as características de linguagem dos pais ou de outras pessoas na vizinhança ou na comunidade.

Cabe aos pais ensinar comportamento por meios de bons exemplos, incentivar o diálogo, o respeito e a empatia. A violência jamais deve ser empregada, pois como observadora que é, a criança tende a repetir aquilo que vivencia. Se para ela, o uso da força física for natural, essa postura será levada adiante em suas relações fora do seio familiar. Sena e Mortensen (2009, p. 14) afirmam:

Educar é transmitir valores, estimular o comportamento ético, empático, solidário, reflexivo, valores fundamentais, que acompanharão a criança por toda sua vida. É ensinar a tomar boas decisões em situações de conflito. É estimular a empatia. É exercer o diálogo. É reconhecer e valorizar os bons comportamentos. É conhecer as fases do desenvolvimento infantil, a fim de entender as diversas situações na jornada da educação e lidar melhor com elas. É, sobretudo, dar bons exemplos.

Na fase escolar os conceitos inseridos na criança pela família serão ampliados e a criança terá a oportunidade de conhecer outros grupos de convívio diários, de estabelecer novas relações e de compartilhar e trocar experiências. A escola é uma intermediária poderosa no processo de vida em sociedade. É nela que a criança, em geral, forma seu primeiro grupo social, que descobre outros indivíduos que lhe possibilita pertencer ou ser algo mais do que papel estabelecido na relação familiar. A família, então, pode deixar de ser a protagonista na vida da criança. Isso porque a correria que se estabeleceu na vida dos indivíduos na sociedade atual, dificulta, muitas vezes, que a família exerça influência na vida da criança quando ela passa a conviver com novos grupos e a admirar outros indivíduos. Entretanto, é na escola que ela se deparará com novas regras de disciplina e de relações de autoridade e com diferentes culturas. A esse respeito, Giddens e Sutton (2017, p. 245) declaram:

A socialização secundária ocorre mais tarde na infância e adentra a maturidade, quando outros agentes de socialização assumem. As interações sociais nesses contextos diferentes ajudam as pessoas a

aprender os valores, as normas e as crenças que constituem os padrões de sua cultura. Um dos importantes agentes de socialização é a escola. A frequência na escola é um processo compulsório e formal em que os estudantes têm acesso apenas a alguns temas. Contudo as escolas são agentes de socialização em aspectos mais sutis por meio de um "currículo oculto". Os alunos devem ficar em silêncio em sala de aula, entregar os deveres sem atraso e cumprir as regras de disciplina da escola. Devem aceitar e responder à autoridade do corpo docente. As reações dos professores também afetam as expectativas que as crianças têm de si mesmas. Tais expectativas, por sua vez, tornam-se associadas à experiência profissional quando deixam a escola. Grupos de colegas também são formados nas escolas, e o sistema de manter as crianças nas classes de acordo com a idade reforça seu impacto. Como hoje em dia pais e mães de muitas famílias trabalham fora, as relações de amizade tendem a se tornar mais importantes do que eram anteriormente.

A importância que as amizades assumem, tendem a se tornarem mais intensas quando a criança chega à adolescência, pois é nessa fase que surgem os comportamentos inesperados e inadequados para a convivência harmoniosa em sociedade.

Na adolescência o indivíduo não é criança e, portanto, apresentar um comportamento que é aceito somente na infância pode expô-lo a repreensões e humilhações. Contudo, ele também não é um adulto, o que o exclui de atividades consideradas inadequadas para quem ainda não atingiu essa etapa de vida. O indivíduo depara-se nesse momento com a dúvida de saber qual é o seu lugar e adota o comportamento que considera o melhor diante do que enfrenta.

O adolescente, então, precisa descobrir onde se encaixa na vida das pessoas com as quais convive. Compreender o adolescente pode auxiliar, ao menos em parte, essa descoberta e minimizar as dificuldades causadas pelo comportamento que ele passa a adotar.

As mudanças que ocorrem na adolescência envolvem aspectos físicos e psicológicos. O corpo passa por modificações que, muitas vezes, o indivíduo não está preparado para enfrentar e os hormônios causam um desequilíbrio que, acompanhado pelas mudanças físicas e as dúvidas dessa fase, tendem a dificultar as relações familiares. Com isso, o adolescente busca apoio em outros indivíduos que reconhece como alguém que o compreende e enfrenta os mesmos problemas. A respeito dos problemas provocados pelas alterações hormonais, a equipe Saútil (2013, p. 3) declara:

Os hormônios são responsáveis também pela mudança de comportamento que os adolescentes apresentam. As oscilações de humor são constantes, assim como a queda no rendimento escolar, ataques de rebeldia, afastamento dos pais, adoção de hábitos diferentes para se adequar aos grupos como cortes de cabelo, roupas, opção musical, entre outras.

Além dos hormônios, o adolescente também é vítima do estresse, que surge por diversos fatores como a competição na escola, a cobrança dos pais pelo bom comportamento, a necessidade de

aceitação nos grupos, além dos problemas cotidianos, que podem envolver ou não o contexto familiar como separação dos pais, relacionamento com os irmãos e demais familiares.

Além das alterações hormonais, há, ainda, a necessidade de ser aceito em um grupo. O medo da rejeição impulsiona o adolescente a assumir uma postura, muitas vezes, considerada desafiadora. Para o adolescente a aceitação do grupo é muito importante. Portanto, ele pode adotar determinado comportamento por insegurança, para não ser excluído, ou apenas para não ser tratado como um indivíduo estranho perante aqueles com quem convive diariamente.

Sendo assim, o adolescente passa a valorizar aqueles com os quais se identifica no momento, a buscar meios de se impor perante os que não compartilham de seus ideais ou anseios. Em seu grupo encontra afirmação, conversa amigavelmente, confidencia temores, compartilha experiências. É nele que o adolescente encontra uma referência e nele passa a se reconhecer. Dessa forma, as necessidades individuais podem ser ignoradas em nome das necessidades do grupo. Alves (2014, p.44), a esse respeito, declara:

Em momentos como esse, a vida nos prega algumas peças. E, por mais que estejamos integrados em um meio social ou profissional, muitas vezes e pelas mais diversas razões nos sentimos sozinhos, carentes. Nessas horas, nossa sensibilidade se aflora e qualquer gesto de afeto, palavra amiga ou aproximação pode proporcionar momentos mágicos, mesmo que sejam rápidos ou passem despercebidos para quem os proporcionaram. Esses gestos e palavras de carinho alteram a química do cérebro e a sensação de bem-estar gerada preenche um vazio. Contudo, o preço que pagamos por esses raros momentos de aprovação social pode custar muito caro. Pode ser o início de um longo período de escravidão.

É nesse momento que a atitude desafiadora e o comportamento inadequado podem ocasionar dificuldades. Para o adolescente, que ainda está em formação, o que o grupo estabelecer é regra a se cumprir, independente do que ela determinar ou do local ou momento em que se possa exigir determinada atitude. A indisciplina, por permitir a quebra de regras e estremecer a ordem estabelecida, provoca conflitos em ambientes como o escolar, cercado por regras que visam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, a indisciplina é um dos protagonistas do fracasso na aprendizagem, pois, em muitos casos, o aluno indisciplinado raramente aproveita do que se é ensinado, não se envolve com as aulas e não se interessa pelo conteúdo trabalhado. Sem interesse e sem reconhecer a utilidade de determinado assunto, o comportamento inadequado tende a piorar. Quando isso ocorre, o professor depara-se com um novo desafio, ou seja, precisa cumprir o currículo, envolver os alunos, despertar o interesse de todos e ainda conquistar os alunos indisciplinados ou, ao menos, conseguir que colaborem de modo a não impedir que a aula possa ser desenvolvida e o conteúdo discutido satisfatoriamente.

Para o professor, a indisciplina apresenta uma dimensão ainda maior, porque cabe a ele preparar academicamente o indivíduo para enfrentar o campo de trabalho e a vida fora da escola. O docente precisa desenvolver seu trabalho com aproximadamente trinta alunos por aula, fazendo-os compreender o conteúdo e sua aplicabilidade, construindo o conhecimento que num futuro o poderá auxiliá-lo em suas decisões. Contudo, quando um aluno opta pelo comportamento inadequado, que não condiz com o que se espera, a sala de aula pode se transformar em um ambiente inadequado para se desenvolver o processo de ensino aprendizagem. Em muitos casos, é necessário interromper a aula para que a situação de indisciplina seja revista.

O comportamento inapropriado, às vezes, aparece como forma do adolescente ficar em evidência para os demais colegas. Sendo essa postura adotada para se destacar entre seus pares, a repreensão não surte efeitos positivos, pois ao se sentir censurado, ou perceber a escola como um ambiente opressor, onde se reproduz experiências negativas, a reação pode se tornar ainda mais conflituosa ou agressiva.

A indisciplina provoca danos não apenas ao aluno com o comportamento desafiador, mas aos colegas que, constantemente, precisam enfrentar a interrupção da aula, a descontinuidade do conteúdo que, muitas vezes, exige uma retomada desde o início.

Além dos professores precisarem interromper o processo de ensino aprendizagem, passam a mediar conflitos e enfrentam agressões psicológicas e físicas, desinteresse e descaso para com a aula e desrespeito a ele enquanto ser humano.

Muitas vezes, sem energia para solucionar sozinho mais um problema, o professor recorre a toda rede de apoio que encontra, ou seja, gestão escolar e pais. Oliveira (2005, p.14), a respeito da indisciplina, destaca:

É um fator que causa danos ao professor e ao processo de ensino aprendizagem, prejudicando também o aluno que pouco aproveita do que é ensinado em sala de aula. Além disso, representa um transtorno não só para professores e coordenadores pedagógicos, supervisores, diretores mas, também, para os pais que, além de terem que lidar no dia a dia com o problema de comportamento dos filhos em casa e na rua, ainda recebem constantes reclamações por parte dos professores sobre as atitudes dos mesmos na escola.

O comportamento inadequado, portanto, gera transtorno não apenas ao aluno, mas a todos os que, de alguma maneira, fazem parte do processo de ensino aprendizagem, ou seja, professores, diretores, coordenadores, pais.

Infelizmente, não há fórmula mágica que proporcione uma solução definitiva para os problemas de indisciplina em ambiente escolar. O que a escola deve é buscar métodos para enfrentar os problemas indisciplinares.

A construção de regras com a participação de alunos e familiares, com discussões em que se esclareça o que se espera de cada indivíduo envolvido no processo de ensino aprendizagem, as razões para a criação de determinada regra considerada mais rígida, e a postura a ser adotada diante do

descumprimento.

Precisa-se estabelecer que cada comportamento inadequado gera uma consequência. No entanto, faz-se necessário adequar a repreensão à atitude indisciplinar cometida. Empregar punições semelhantes ao aluno que conversa em excesso e ao que agride o colega pode gerar sensação de injustiça não apenas nos envolvidos, mas aos que observam, podendo provocar problemas ainda mais graves.

Parcerias entre escola e familiares geram resultados positivos. Se alguns pais conseguirem se revezarem em visitas a escola, acompanharem aulas, entrada, intervalo, saídas, participarem ativamente das atividades desenvolvidas, os alunos perceberão a importância da escola.

Ao se depararem com um conflito, uma roda de conversa que promova discussões entre alunos, professores e, até mesmo, pais propicia a possibilidade de, em conjunto, encontrar maneiras de solucioná-lo. Uma discussão mediada adequadamente pode incentivar mudanças de comportamentos.

A tarefa de encontrar soluções para os problemas enfrentados ou causados pelo aluno, não compete apenas a um indivíduo. Todos os envolvidos na formação desse aluno tem a obrigação de contribuir para a mudança de atitude. Sena e Mortensen (2009, p. 39) destaca:

Infelizmente, temos a tendência de transpor a responsabilidade que temos como pais, mães, cuidadores e educadores para outras pessoas e esferas de cuidado. Os educadores culpam os pais, os pais culpam a escola, a escola culpa o governo e o governo culpa a situação mundial. Nada disso acolhe nossas crianças. Somente ao assumirmos a responsabilidade que cada um de nós tem com as crianças e os jovens, que cada esfera de poder e cuidado tem para com eles, é que poderemos cuidar da infância e da juventude como deveríamos. É absolutamente verdadeira a frase que diz que, para cuidar de uma criança, é preciso toda uma comunidade.

Diante disso, não se pode ignorar o mau comportamento. É preciso que toda a comunidade envolvida com o aluno, preocupe-se em contribuir para que ele compreenda a situação em que se encontra e, juntos elaborem estratégias que permitam mudanças positivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O comportamento adotado pelo indivíduo diante de qualquer situação gera uma reação que pode ser positiva ou negativa. Quando o comportamento desvia-se do esperado, provoca conflitos que dificultam as relações interpessoais.

A indisciplina na sala de aula, além de dificultar as relações entre professor e aluno e entre alunos que não compartilham dessa postura, também prejudica o processo de ensino aprendizagem.

Família precisa envolver-se com a vida escolar da criança e do adolescente, estimulando o respeito às regras, a convivência harmoniosa. Também precisa compreender que ao chegar à adolescência mudanças físicas, hormonais e psicológicas provocam sofrimento ao adolescente.

Assim, o comportamento desafiador pode ser consequência desse sofrimento. Inseguranças podem levá-lo a sentir a necessidade de pertencer a um grupo que o reconheça e, para sentir-se aceito, adota posturas de desrespeito diante de pessoas que considera autoridades.

A escola deve, em parceria com a família, encontrar maneiras de acolher e compreender o aluno para que professores, alunos e familiares não sejam prejudicados pelo mau comportamento de um único indivíduo. Além disso, faz-se necessário que juntas busquem a melhor maneira de mediar e solucionar os conflitos e garantir o sucesso do processo de ensino aprendizagem.



MARIA LUCIANA TELES DE OLIVEIRA

Graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Hebraico Brasileira Renascença (2000); Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2007); Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(2006); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Brasil Japão, Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EE Professor José Ribeiro de Souza.

REFERÊNCIAS

ALVES, Renato. O cérebro com foco e disciplina. São Paulo : Gente Editora. 2014.

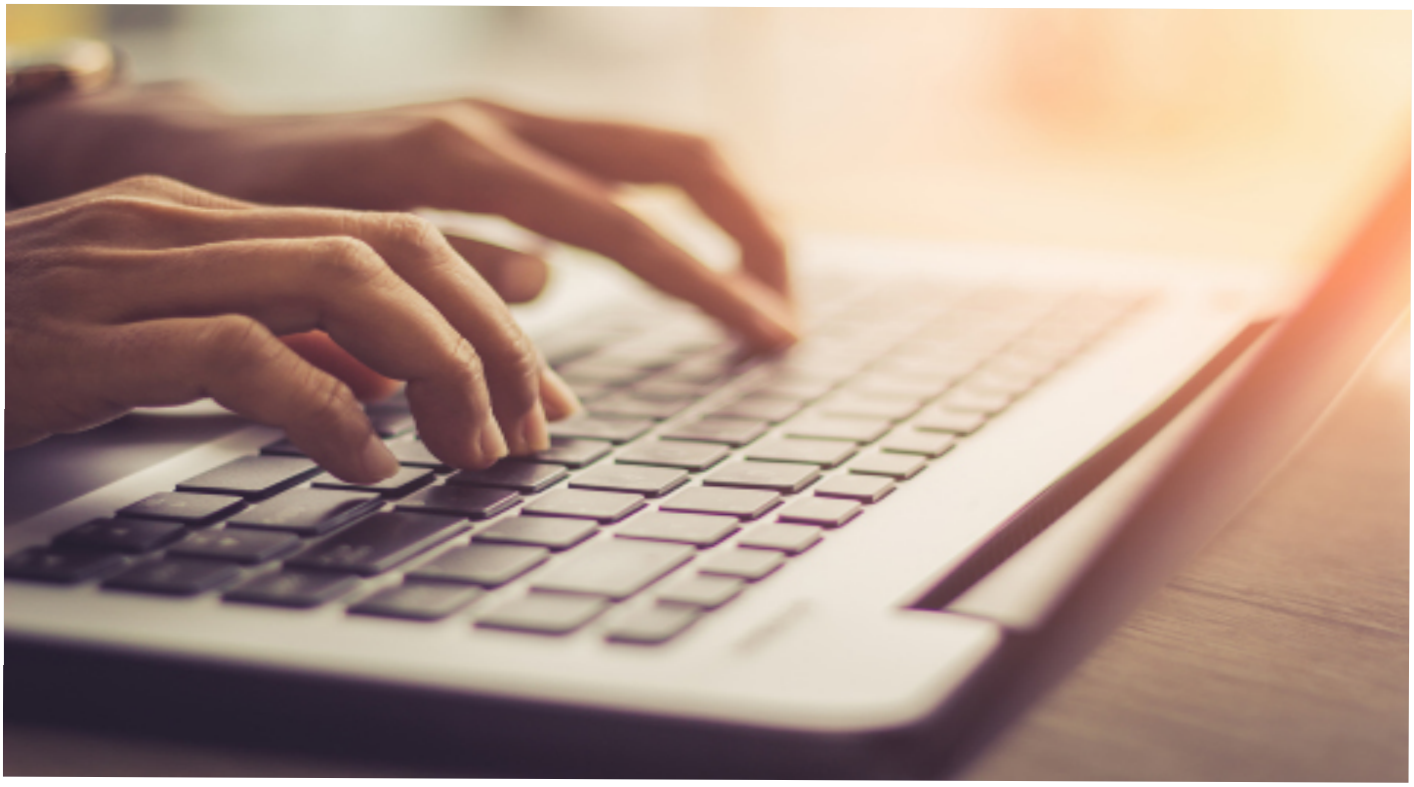
GIDDENS, Anthony e SUTTON, Phillip W. Conceitos Essenciais da Sociologia. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp digital. 2017.

Equipe Saútil. Emoções e hormônios na adolescência. http://www.sautil.com.br/saude-para-voce/adolescente/conteudo/emocoes-e-hormonios-na-adolescencia. Acesso em 29 out. 2018.

OLIVEIRA, Maria Izete. A indisciplina escolar: determinações, consequências e ações. Brasília: Líber livro, 2005

OLMSTED, Michael S. O pequeno grupo social. 9 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1970.

SENA, Ligia Moreira e MORTENSEN, Andreia C. K. Educar sem violência – criando filhos sem palmadas. São Paulo : Papirus Editora. 2009.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO PARA A PROFISSÃO DOCENTE

RESUMO: Como numa história em que se busca entender o início perdido, definida a noção sobre educação, vieram as questões sobre quem autoriza o reconhecimento e funcionamento de Instituições de Ensino Superior? Por que existe o provão nestas Instituições Superiores? Existe alguma reforma universitária em andamento? Objetivou apontar o papel do educador no ensino superior, pelo fato de estarmos diante de uma explosão de frustrações e insatisfações nas relações ensino e aprendizagem em nível superior. Pretende ainda mostrar que se, por parte da universidade, não existir uma preocupação com os profissionais egressos, que estão em serviço, na forma de proposição de programas ou mecanismos que assegurem o seu retorno à vida acadêmica, destinada à atualização e à capacitação continuada dos instrumentos necessários ao exercício de sua prática. A metodologia desenvolvida foi à revisão bibliográfica em livros, artigos e teses que nos levaram a considerar as funções desempenhadas por um professor. Considera necessário haver currículos e programas inovadores que proporcionem uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação a Distância; Profissão Docente.

INTRODUÇÃO

O artigo descreve a realidade do educador no ensino superior, sem nela interferir nem modificar, destacando fatos, com o propósito de apresentar aspectos positivos e negativos que possam subsidiar a proposta de como poderia ser um bom educador e como esse deveria lidar com seus discentes.

Apesar de estarmos em pleno século XXI, nos deparando com inúmeras inovações tecnológicas, por meio dos quais diversos ramos são modernizados, seja econômica ou culturalmente, ainda se convive com um grande problema que impede o pleno desenvolvimento do nosso país: a falta de investimento na área educacional, gerando a má qualidade da mesma.

Entre as dimensões relevantes que devem ser abordadas para a compreensão das sociedades atuais destaca-se o estudo das formas como os indivíduos são socializados, produzem e reproduzem conhecimento de uma geração para outra.

Questiona-se então sobre quem autoriza o reconhecimento e funcionamento de Instituições de Ensino Superior? Por que existe o provão nestas Instituições Superiores? Existe alguma reforma universitária em andamento?

Objetivou-se apontar o papel do educador no ensino superior, pelo fato de estarmos frente a uma explosão de frustrações e insatisfações nas relações ensino e aprendizagem em nível superior.

Pretendeu-se ainda mostrar que se, por parte da universidade, não existir uma preocupação com os profissionais egressos, que estão em serviço, na forma de proposição de programas ou mecanismos que assegurem o seu retorno à vida acadêmica, destinada à atualização e à capacitação continuada dos instrumentos necessários ao exercício de sua prática; se, por parte das agências empregadoras, não existirem metas e diretrizes para assegurar a continuidade de seus estudos, aliados à atividade docente; se esses professores não se mostrarem interessados em sua própria atualização, preferindo a desinformação que lhes é imposta, sem nenhuma inquietação com o futuro da sua carreira; assim como com a busca de novas proposições que possam fortalecer a classe, para enfrentar as novas demandas da profissão, tendo em vista uma melhor preparação para um momento competitivo vivenciado no mercado de trabalho, fica então comprometida à qualidade de ensino.

Por meio de pesquisas teóricas sobre o tema desenvolvido, a metodologia utilizada foi restritamente bibliográfica, caracterizando-se na vivência e experiência de sua idealizadora.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação à distância (EAD), no Brasil não é nenhuma novidade, pois se trata de um processo de ensino aprendizagem em que educando e educadores não ficam juntos fisicamente, mas podem manter contatos conectados por grandes tecnologias, como a

internet, e suas plataformas de redes sociais, podendo ser utilizado ainda por meio de outros meios como: rádio, jornal, telefone e outros.

Existem três tipos de educação:

1. Educação à distância, na qual geralmente alunos e professores estão separados fisicamente no espaço ou tempo, mas podem estar juntos por meio de tecnologias de comunicação;

2. Educação presencial ou formal: Ensino convencional, no qual professor e aluno se encontram no mesmo lugar, acontece nas escolas, em salas de aula, este tipo de educação exige ambiente propício;

3. Educação Semipresencial: Em determinados momentos são ministradas aulas presenciais e em outros momentos à distância, por meio de tecnologias.

A educação à distância é uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo, de forma presencial e virtual.

O marco inicial da Educação à Distância no Brasil foi em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Roquete Pinto, transmitindo programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, de literatura infantil e outros de interesse comunitário (ALVES, 1994 apud RODRIGUES, 1998, p. 26).

Em 1936, o início das atividades do Instituto Rádio Técnico Monitor, com programas dirigidos ao ensino da eletrônica; Em 1941, a oferta dos primeiros cursos do Instituto Universal Brasileiro, dedicado à formação profissional de nível elementar e médio, utilizando material impresso; O projeto Minerva, que se iniciou em 1970 (PIMENTEL, 1995 e ALONSO, 1996 apud RODRIGUES, 1998) irradiando cursos de Capacitação Ginasial e Madureza Ginasial.

O projeto foi mantido até o início dos anos 80; O projeto SACI de 1974, que atendia as quatro primeiras séries do primeiro grau. O projeto foi interrompido em 1977-1978; a iniciativa da Universidade de Brasília - UnB, nos anos 70, que pretendia ser a universidade aberta do Brasil, adquirindo todos os direitos de tradução e publicação dos materiais do "Open University" da Inglaterra.

Esta iniciativa não teve sucesso, segundo Nunes (1993, p. 12), especialmente pela inadequação do discurso de sua direção, que apresentava a educação à distância como substituto da educação presencial; O Tele curso 2° Grau, lançado em 1978, e o Tele curso 2000, lançado em 1995, pelas fundações Padre Anchieta (TV Cultura) e Roberto Marinho, utilizando programas de TV, vídeo e material impresso. Ainda está sendo ofertado com cerca de 8.000 Tele salas no Brasil.

O programa Um Salto para o Futuro, de 1991, numa parceria do Governo Federal, das Secretarias Estaduais de Educação e da Fundação Roquette Pinto, destinado à formação de professores; O Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), que se iniciou em 1997, por uma iniciativa do Governo do Estado de Minas Gerais, por meio de material impresso, programas em vídeo e tutoria; O laboratório de ensino à distância da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com cursos de Mestrado em Engenharia de Produção,

Especialização e Capacitação, oferecidas por meio de videoconferência, Internet, material impresso, vídeo aulas e teleconferência, que iniciou as atividades em 1996 (NUNES, 1993, p. 12).

Esta modalidade de educação assume várias formas no País e é promovida por diversas instituições. Já existem Universidades totalmente dedicadas a educação à distância. O que acorre é que alguns setores de universidades presenciais modelam cursos à distância para atender diversas clientelas (RODRIGUES, 1998, 29).

Sucinta Nunes (1993) que a educação à distância no Brasil é caracterizada historicamente pela descontinuidade de projetos sobre tudo os vinculados à atuação governamental pela falta de memória administrativa e receio em adotar procedimentos rigorosos e científicos de avaliação dos programas e projetos. Em suma, existe ainda no meio educacional brasileiro demonstração de ceticismo quanto à eficácia e qualidade dos projetos de educação à distância.

A história da educação à distância tem um ponto claro de ruptura com a expansão da internet na metade da década de 90. O uso intensivo de tecnologias da comunicação e da informação transforma o conceito clássico de distância, até então de uma separação física entre o aluno e o professor ou a instituição de ensino, para um conceito de integração virtual entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem que se estabelecem.

Para Kearsley (1996) a tecnologia da internet e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem para interface "world wide web" – (www) tornaram possível um cenário de trocas de aprendizagem, de atividades colaborativas, acesso a conteúdos e bibliotecas virtuais complementares, a qualquer tempo e lugar.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

Apesar de certas divergências pontuais, começa se a chegar a um conjunto relativamente homogêneo de características que acabam por conceituar a educação à distância e dar-lhe uma dimensão prática adaptada aos dias atuais e às demandas por universalização de processos de ensino.

É importante observar que a educação a distância não pode ser vista como substitutiva da educação convencional, presencial. São duas modalidades do mesmo processo.

A educação à distância não concorre com a educação convencional, tendo em vista que não é este o seu objetivo, nem poderá ser.

Se a educação à distância apresenta como característica básica a separação física e, sobre tudo, temporal entre os processos de ensino e aprendizagem, isto significa não somente uma qualidade específica dessa modalidade; mas, essencialmente, um desafio a ser vencido, promovendo-se de forma combinada, o avanço na utilização de processos industrializados e cooperativos na produção de materiais com a conquista de novos espaços de socialização do processo educativo.

Esta modalidade de ensino não pode ser encarada como uma panaceia para

todos os males da educação brasileira. Há um esforço muito grande dos educadores e pesquisadores da educação em mostrar que os problemas da educação brasileira não se concentram somente no interior do sistema educacional, mas, antes de tudo, refletem uma situação de desigualdade e polaridade social, produto de um sistema econômico e político perverso e desequilibrado.

Certamente que a educação, nas suas mais diversas modalidades, não tem condições de sanear nossos múltiplos problemas nem satisfazer nossas mais variadas necessidades. Ela não salva a sociedade, porém, ao lado de outras instâncias sociais, ela tem um papel fundamental no processo de distanciamento da incultura, da criticidade e na construção de um processo civilizatório mais digno do que este que vivemos. (LUCKESI, 1989, p. 10).

Nesse sentido, a educação à distância pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional de um país, notadamente de uma sociedade com as características brasileiras, no qual o sistema educacional não consegue desenvolver as múltiplas ações que a cidadania requer.

O ensino à distância experimenta vertiginosa expansão mundial, no Brasil, país de porte continental com grandes disparidades socioeconômicas e crônicos problemas educacionais foram invocados como tábua de salvação, beneficiado por novos dispositivos legais adquiriu a legitimidade e a visibilidade almejadas por diferentes segmentos do setor educacional. Com interesses distintos, educadores e negociantes celebram a difusão da educação à distância.

Como todo processo social ou educacional, essa modalidade de ensino possui facetas ambíguas e controversas, comporta tensões e desenlaces antagônicos. Pode ampliar e melhorar a rede pública; no entanto, têm contribuído significativamente para promover interesses restritos e a privatização do ensino.

A educação à distância, como todo bem ou serviço apropriado pela economia de mercado, sofre pressões e digressões.

O receio de que o ensino à distância acarretasse a deterioração de padrões educacionais ou se convertesse em estuário para o proselitismo de esquerda levou o ministro da educação, Ney Braga, a aventar outras prioridades para sustar a organização deste projeto.

O ENSINO SUPERIOR E O PAPEL DIDÁTICO DO EDUCADOR

A educação na visão de um bom educador é o alcance da vida humana plena e dignamente, apropriando-se da cultura e da cidadania. A educação humanista é democrática, pluralista, aberta e crítica, acima de tudo é sensível e atenta às diferenças e necessidades culturais e até mesmo individuais, e é nessa visão que todos deveriam ser educados.

Queiroz (2001 apud KADOW, 2006) relata que educador, deve ter como uma de suas metas, humanizarem aos alunos. Ele deve ter um espírito libertador intelectual, ser autônomo moralmente e pluralista em seus pensamentos, ele deve também, em

sua prática pedagogia libertar seus alunos da ignorância, do preconceito, do capricho, da alienação e de falsas consciências, buscando assim, desenvolver as potencialidades humanas de cada um.

Para ingressar no magistério superior, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96, em seu Capítulo VI, artigo 66 cita: a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Conforme Finger (2018, p. 8) o papel do educador universitário pode ser muitos, crê ainda que as respostas possam ser muitas, todas elas, perfeitamente justificáveis. As discussões são antigas, eivadas de ideologias, folclore, justificativas, acirramento de ânimos e, certamente, preconceitos dos mais diversos.

Finger (2018) acredita, porém, que algumas coisas são fundamentais e precisam ser encaradas com muita seriedade por educadores e gestores universitários.

O educador universitário no contexto em que os Institutos de Ensino Superior e os alunos estão vivendo, não pode mais ser uma pessoa que fique repetindo aulas enfadonhas e massacrando seus alunos. [...]. O que está em jogo é toda uma geração de alunos que continuam a não receber o tratamento que merecem. E, se não forem os professores que fizerem essa reflexão, outros farão por eles. O que poderá ser pior, muito pior (FINGER, 2018, p. 11).

Por meio do avanço nas ofertas educacionais, a uma ação de massa e deixando de pertencer a grupos privilegiados, novas oportunidades de trabalho surgiram no campo educacional.

De acordo com Pimenta & Anastasiou (2010), é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, e vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação. Faz-se também necessário o desenvolvimento de algumas competências fundamentais para o exercício da prática pedagógica: a liderança, a ação interpessoal para a eficácia da prática, gestão participativa com a instituição e seus alunos, contribuir para a qualidade da universidade, a construção da autonomia como finalidade da educação e ser pessoalmente um eterno aprendiz.

Diante do exposto acima, como Pimenta & Anastasiou (2010) acredita-se que grande parte dos educadores do ensino superior constrói sua identidade docente por meio das experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores, que lhes possibilitam dizer quais eram os bons professores, e dessa maneira formam modelos positivos ou negativos, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

O desafio, então, que se impõe é o de construir a identidade de professor universitário, baseado não apenas nas experiências vividas e no saber específico, mas também no empenho em construir

saberes pedagógico por meio de uma contínua formação, que viabilize o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do magistério.

Não posso ser educador se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição, decisão e ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Assim como não posso ser educador sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2011, p. 39).

Para as Instituições de ensino superior, os requisitos necessários para ser um bom docente seriam a capacidade de comunicação, atualização e profundidade de conhecimentos teóricos e práticos, precisão no domínio do tema, fluência verbal, correção e adequação da linguagem e domínio dos aspectos didáticos aplicáveis à situação de aprendizagem.

Sucinta Cunha (2011) que por não ser uniforme, a formação docente universitária não sofre alteração, porém as seleções para a carreira docente são unânimes com relação à escolha do profissional, buscando um educador competente e competitivo, inserido na sociedade e mercado de trabalho com maior nível de escolarização e de melhor qualidade, além de utilizar de tecnologias de informação na sua docência produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, um docente que domine o trato da matéria do ensino e a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilizando diversificadas formas de ensinar, dominando sua postura e buscando a participação do aluno.

Assim, como um fenômeno plurifacetado, a educação superior é constituída por uma diversidade crescente de instituições, propostas, funções e orientações, ao mesmo tempo, em que mantêm relações e interações complexas com o sistema econômico, político e social, evidenciando-se como fator importante no processo de transformação social, pela sua crescente expansão quantitativa e o aumento de sua relevância social no mundo contemporâneo.

O PAPEL DO TUTOR DA MODALIDADE DO ENSINO À DISTÂNCIA

Conforme Moran (2002, p. 3) “a educação à distância é uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo, de forma presencial e virtual”.

O marco inicial da educação à distância no Brasil foi em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Roquete Pinto, transmitindo programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, de literatura infantil e outros de interesse comunitário (ALVES, 1994 apud

RODRIGUES, 1998, p. 26).

A educação à distância pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional de um país, notadamente de uma sociedade com as características brasileiras, no qual o sistema educacional não consegue desenvolver as múltiplas ações que a cidadania requer.

Certamente que a educação, nas suas mais diversas modalidades, não tem condições de sanear nossos múltiplos problemas nem satisfazer nossas mais variadas necessidades. Ela não salva a sociedade, porém, ao lado de outras instâncias sociais, ela tem um papel fundamental no processo de distanciamento da incultura, da criticidade e na construção de um processo civilizatório mais digno do que este que vivemos. (LUCKESI, 1989, p. 10).

O professor-tutor é aquele responsável pelo acompanhamento dos alunos ao longo do curso. Cabe a ele a responsabilidade de mediar todo o desenvolvimento do curso, orientar os alunos em seus estudos, esclarecer dúvidas, explicar questões a relativas aos conteúdos abordados e avaliar o desempenho dos alunos em todo o processo (MACHADO; MACHADO, 2004).

O professor tutor assume características inerentes à sua função para trabalhar a educação à distância; deve saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, apropriar-se de novas tecnologias de informação, dominar técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento (BENTES, 2009, p. 167).

A atividade docente representada pelo professor tutor na educação a distância é uma forma para o professor, neste contexto de mudança, "saber orientar os alunos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la". O professor é quem encaminha a aprendizagem dos alunos, "é o conselheiro da aprendizagem estimulando ora o trabalho individual, ora o trabalho em grupos" (MERCADO, 1998, p. 21).

O tutor é guia de um novo modelo de aprendizagem e tem que utilizar toda sua habilidade para desenvolver o espírito de comunidade on-line. A tutoria, porém, pode ser entendida como sendo o método mais utilizado para efetivar a interação pedagógica, sendo de grande importância na avaliação do sistema de ensino a distância. Os tutores se comunicam com seus alunos por meio de encontros programados durante o planejamento do curso (CASTRO e MATTEI, 2008, p. 6).

O professor não deve, porém, esquecer-se de que o aluno precisa perceber a inter-relação dos conhecimentos. É a melhor maneira de dar sentido ao aprendizado de qualquer disciplina, como instrumento importante para compreender o mundo e a realidade que o cerca. Na construção do conhecimento do aluno devemos considerar que já existe um conhecimento prévio e a importância do conhecimento significativo em conteúdo, apresentado pelo professor.

O professor tutor deve ser visto como um professor à distância, com um papel similar ao professor do ensino presencial, sendo ele

responsável por promover a interatividade, pela troca de experiência entre os alunos e por reforçar a comunicação do grupo (ANDRADE, 2009, p. 4).

Observa-se a tutoria como necessária e importante na orientação, direção e supervisão do ensino aprendizagem, em que, por meio da qual ao estabelecer o contato com o aluno, o tutor complementa sua tarefa docente transmitida por meio do material didático, dos grupos de discussão, listas, mensagens eletrônicas, fóruns e outros mecanismos de comunicação. “Nesta visão, o aluno não transfere, simplesmente, o saber que vem do mundo externo para sua memória; ele constrói interpretações, com base em suas interações” (ALONSO, 2009, p. 91).

O ensino à distância requer a formação de uma equipe que trabalhará para desenvolver cada curso, e definir a natureza do ambiente online em que será criado. Pensar em novos modelos de educação a distância implica em pensar também sobre os papéis dos principais sujeitos do processo de aprender e ensinar: alunos e professores. Quais seriam seus papéis e funções? (ALVES; NOVA, 2003, p. 18).

Assim, torna-se possível traçar um perfil completo do aluno: por via do trabalho que ele desenvolve, do seu interesse pelo curso e da aplicação do conhecimento pós-curso, pois, o apoio tutorial realiza a intercomunicação dos elementos professor-tutor-aluno que intervêm no sistema e os reúne em uma função tripla de orientação, docência e avaliação.

O Professor tutor desempenha uma tarefa importantíssima porque na perspectiva de construção de saberes que se articulam no espaço virtual, instiga a participação do aluno evitando a desistência, o desalento, o desencanto pelo saber. Talvez aquele que possibilita a construção coletiva e percorre uma trajetória metodológica desobediente, transgressora de receitas prontas e acabadas construa, de forma participativa com seus alunos novos saberes, novos olhares sobre o real (LEAL, 2007, p. 2).

Conforme Dantas e Troleis (2013), é possível inferir que um tutor seja aquele que favoreça processos formativos, coordena e media a aprendizagem, ou seja, ser tutor é estar interessado em promover capacidades humanas do próximo, sendo este, o aluno.

O tutor é um dos principais responsáveis para que sua turma esteja motivada e organizada para os estudos. Para cumprir esse papel o tutor precisa desenvolver competências como a capacidade de “mediar à interação entre o aluno e o objeto do conhecimento”, conforme menciona Cechinel (2000, p. 12).

O professor tutor da EAD tem a função de ser um “facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador e avaliador”. O tutor tem um importante papel na condução dos alunos em busca de suas aprendizagens, o que implica na ampliação de sua criatividade, no gerenciamento do tempo e do espaço educativo (CECHINEL, 2000, p. 14).

Analisando-se a perspectiva tradicional da educação à distância, observou-se que era comum a ideia de que o tutor dirigia, orientava e apoiava a aprendizagem dos

alunos, no entanto, não ensinava. Eram os materiais que ensinavam e o lugar do tutor passou a ser o de acompanhante funcional para o sistema.

Nas palavras de Saraiva (2010, p. 163) "o sistema professor tutor da educação à distância e este imaginado por Comenius guardam certa semelhança, e o professor da educação à distância desempenharia um papel análogo ao do pedagogo comeniano e os tutores atuariam como os professores da escola".

A tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global chave para articular a instrução e o ato educativo. O sistema tutorial compreende, dessa forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno (SOUZA, et al 2004, p. 2).

No entanto, conforme Bottentut e Coutinho (2008), um dos grandes desafios do tutor consiste em manter o interesse dos alunos e garantir a sua presença nos ambientes "on-line".

O tutor deve ser dotado de conhecimento científico e espírito humanizador no que se dispõe a mediar e busca promover autonomia e realização humana, cumprindo em sua função social de educador-professor, o seu papel de cidadania, ou seja, como dever de todos profissionais colaboradores sociais (MENEGUETTI, 2009, p. 10).

O trabalho do professor tutor ocorre especificamente conforme o modelo de ensino, o qual atende diversos alunos, em diversos locais ao mesmo tempo ou não. Os meios de ensino e aprendizagem se alteram na medida em que as tecnologias avançam, a educação sai do espaço físico da sala de aula e ocupam os espaços virtuais, o aluno aprende em um ambiente colaborativo e o professor desempenha múltiplas funções e incorporam novos papéis.

A educação a distância que, desde sempre, constituiu uma modalidade educativa não convencional, tem vindo a ganhar a atenção crescente dos responsáveis pelos sistemas de educação formal e não formal para atender às necessidades da sociedade da informação que demanda por uma formação ao longo da vida (MALVESTITI, 2005 apud BOTTENTUIT e COUTINHO, 2008, p. 2)

Considerando-se as inúmeras teorias existentes sobre o trabalho do tutor, seu perfil profissional e suas caracterizações sobre as diferentes funções no campo da educação, em particular, na modalidade à distância, encontra-se semelhanças que aproximam esse ator às funções desempenhadas por um professor orientador.

A interação social é o ponto de partida para uma parceria sólida e produtiva, essencial à realização de projetos que impliquem construção conjunta tanto na educação presencial quanto na modalidade à distância. Existe a necessidade de capacitar os tutores para exercerem bem a sua função, pois; nem todo professor do ensino presencial tem perfil para exercer as funções docentes em educação à distância (CORTELAZO, 2008, p. 318).

A educação a distância não significa "estar distanciado do outro", mas que uma via de dupla mão está em funcionamento, sobretudo, em função do período de critica, criatividade e práxis (EMERENCIANO; SOUSA e FREITAS, 2001, p. 6).

Dessa forma analisando-se os diferentes modelos de educação à distância pode-se compreender haver diversos tipos de tutoria, as quais podem ou não realizar a mediação de conhecimento. Isso leva ao reconhecimento do trabalho do professor tutor como mais uma faceta do trabalho docente, porém, na modalidade à distância.

Em suma nas palavras de Pimentel (2010, p. 34) "o tutor pode ser identificado como o sujeito multifacetado, que possui ampla noção do processo de ensino aprendizagem".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se a educação à distância como mediadora de ensino no processo do conhecimento pelo tutor. Nesse sentido, a educação a distância pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional de um país, notavelmente de uma sociedade com as características brasileiras, no qual o sistema educacional não consegue desenvolver as múltiplas ações que a cidadania requer.

Considera-se a educação à distância uma das mais importantes modalidades de ensino, pois, favorece ao estudante a oportunidade de concluir seus estudos mesmo não frequentando um espaço determinado a isso como a escola, universidade, entre outros.

O tutor por sua vez, é visto aqui como peça chave nas questões de organização, orientação e organização de práticas pedagógicas que auxiliam ao aluno em estudo na modalidade à distância, pois é responsável pela função de orientar e acompanhar o processo de aprendizagem, incluindo desde o contato com os estudantes até a correção de avaliações e o retorno destas para eles.

Pode-se dizer então que o ensino à distância requer adaptações tanto por parte do aluno quanto do professor, pois a facilidade que os alunos têm de acessarem as informações disponíveis na rede também torna desafiador o trabalho de tutoria.

Na verdade, reforça-se a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, no qual os professores tomam para si a responsabilidade que lhes compete ao se definir os rumos da mudança educacional. Significa também reconhecê-lo como lócus de produção de conhecimento, e o professor como um sujeito histórico capaz de produzi-los.

Considerando que as reflexões sobre o papel do educador de ensino superior proporcionada pelas universidades representam um forte referencial para enriquecermos nossas discussões e amadurecer nossa prática ao passo em educadores, pode-se considerar que o presente estudo abordou questões, que de certa forma implicam num repassar de nossa atuação, e que, favorecerá a inverter a prática tradicional em prática construtiva capaz de oferecer ao graduando subsídios para enfrentar os desafios da profissão.

Em se tratando do papel do educador do ensino superior deixou-se claro que o

mesmo exerce suas funções na mais elevada das competências, buscando sempre atrair a atenção do aluno, por meio de sua postura e suas didáticas pedagógicas diversificadas.

Por esta ser uma pesquisa de cunho documental sobre a educação superior nos dias atuais baseada em propostas impostas pelas leis educacionais sancionadas pelo ministério da educação e articuladas pela lei de diretrizes e bases não se encerra aqui esta pesquisa na esperança que a mesma sirva de referencial para pesquisas futuras, pois, ainda há muito que se discorrer e pesquisar sobre o tema.



MARIA LUCINEIDE DOS SANTOS

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade De São Paulo (Unicid) 2014); Professora de Educação Infantil - no CEI Américo de Souza.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. et. al. Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá: Central de Texto: UFMT, 2009.

ALVES, L; NOVA, C. Educação à distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

ANDRADE, E. M. As práticas pedagógicas do tutor na educação a distância. In: Anais do IX Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio Nacional de Formação de Professores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.

BENTES, R. F. A avaliação do tutor. In. LITTO, F; FORMIGA, M. Educação a distancia: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, M. C. As ferramentas da web 2.0 no apoio à tutoria na formação em e-learning. 2008 Disponível em: http://www.afirse.com/archives/cd6/Textos/Ateli%C3%AAs/Ateli%C3%AA23/Bottentuit&Coutinho.pdf. Acesso em: 25 out 2018.

BRASIL. LDB - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996, p. /27833-27481.

BRASIL. MEC – Regulamentação para educação à distância no país. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais. Acesso em 25 out. 2018.

CASTRO, R. I. V. G.; MATTEI, G. Tutoria em EaD on-line: aspectos da comunicação que favorecem a interação sócio-afetiva em comunidades de aprendizagem. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, v. 7, n. 1, 2008. p. 1-22.

CECHINEL, J. C. Manual do Tutor. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2000.

CORTELAZZO, I. B. C. Tutoria e autoria: novas funções provocando novos desafios na educação à distância. Revista EccoS, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 307-325, jul-dez, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã. O ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DANTAS, E. M.; TROLEIS, A. L. Entre rosas e espinhos, a avaliação e a educação a distância. Holos: Revista de Divulgação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, ano 29, v. 1, p. 256-267, 2013.

EMERENCIANO, M. S. J; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. Ser presença como educador, professor e tutor. Colabor@ – Revista Digital da CVA-Ricesu, Brasília, v. 1, n. 1, p. 4-11, ago. 2001.

FINGER, A. P. Ph.D. O papel e as funções do professor em um ambiente universitário moderno e tecnológico. Unifil. In: NOGUEIRA, T. M. S. A perspectiva histórica e filosófica sobre a conceitualização e adaptação curricular às novas necessidades sociais. UNINTER. 2016. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/39/Nogueira%2C%20Teresinha%20Morais%20Sobrinho.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 25 out. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KADOW, R. C. As diversas faces da educação: memorial de formação. Unicamp. – Memorial - São Paulo: Campinas, 2006.

KEARSLEY, G. The World Wide Web: Global Access to Education. Educational Technology Review. n. 5, p. 26-30, Winter, 1996.

LEAL, R. B. A importância do tutor no processo de aprendizagem à distância. Disponível em: http://www.rioei.org/deloslectores/947barros.PDF. Acesso em 25 out. 2018.

LUCKESI, C. C. Democratização da Educação: Ensino à Distância como Alternativo. Revista Tecnologia Educacional. n. 89/90/91, jul./dez. Rio de Janeiro: ABT, 1989.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. C. O papel da tutoria em ambientes de EaD. 2004. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-tc-a2.htm. Acesso em 25 out. 2018.

MENEGUETTI, N. A tríplice relação pedagógica entre educador-professor-tutor, na educação à distância. Universidade Paranaense – UNIPAR, Paraná. 2009.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: Anais - IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática educativa. Brasília: RIBIE, 1998.

MORAN, J. M. O que é educação à distância. 2002. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em 25 out. 2018.

NOGUEIRA, T. M. S. A perspectiva histórica e filosófica sobre a conceitualização e adaptação curricular às novas necessidades sociais. Aluna do curso de Licenciatura em Filosofia do Centro Universitário Internacional UNINTER. Trabalho de Conclusão de Curso 2016. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/39/Nogueira%2C%20Teresinha%20Morais%20Sobrinho.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 25 out. 2018.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. Revista Educação a Distância. Brasília, n. 4, p. 7-25, Dezembro de 1993.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C.

Docência no ensino superior. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, F. S. C. Interações no ambiente virtual de aprendizagem. Revista EDAPECI, Alagoas, n. 05, p. 28-44, 2010.

RODRIGUES, R. Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: Estrutura, Aplicação e Avaliação. Florianópolis, 1998.

SARAIVA, K. Educação à distância: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SOUZA, C. A. et. al. Tutoria na educação à distância. Trabalho apresentado no XI Congresso Internacional da Abed, Salvador, 7 a 9 de setembro de 2004. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm. Acesso em 25 out. 2018.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo pretende refletir sobre as diversas dificuldades de aprendizagem e suas consequências na vida escolar, podendo fazer uma pequena comparação com problemas que algumas crianças trazem do ambiente familiar, ou até mesmo ansiedades causadas em seu cotidiano. A escola, no cumprimento de sua função social, deverá desenvolver nas crianças que nela confiam a sua formação, competências e habilidades para prepara-las para agir conforme as exigências da sociedade atual, dessa forma, a escola e os professores devem estar atentos às dificuldades que o aluno apresenta no processo ensino aprendizagem e é fundamental que se tenha uma parceria entre escola e família em prol do aluno.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Escola; Ambiente Familiar.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem podem ser detectadas em crianças a partir dos cinco anos de idade e constituem uma grande preocupação para muitos pais, já que afetam o rendimento escolar e as relações interpessoais dos seus filhos.

Uma criança com dificuldades de aprendizagem pode ter um nível normal de inteligência, de acuidade visual e auditiva. É uma criança que se esforça em seguir as instruções, em concentrar-se, e portar-se bem em sua casa e na escola. Sua dificuldade está em captar, processar e dominar as tarefas e informações, e logo a desenvolvê-las posteriormente. A criança com esse problema não pode fazer o que outros com o mesmo nível de inteligência podem conseguir.

Atualmente não só no Brasil, como em outras culturas, há um aumento significativo de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, embora sejam possuidoras de habilidades cognitivas para um desempenho acadêmico satisfatório. Essa problemática tem estado presente em vários debates, estudos, congressos e seminários.

A dificuldade de aprendizagem é um fator que tem recebido atenção de vários profissionais da área educacional e médica, de forma que os mais relevantes são ligados de forma integrante à criança, enquanto ser envolvido e sob influências merecedoras de atenção, como a de seus familiares, de seu meio social e da própria escola. È tarefa relevante do professor e da escola transmitir o ensino às crianças de maneira adequada facilitando à aprendizagem de forma a se reduzir o fracasso escolar e estimular a aprendizagem, assim como oferecer à criança possibilidades de sucesso, o que provavelmente lhe proporcionará autoconceito satisfatórios.

A escola, no cumprimento de sua função social, deverá desenvolver nas crianças que nela confiam a sua formação, competências e habilidades para prepara-las para agir conforme as exigências da contemporaneidade.

Não havendo possibilidade de se distanciar dessa realidade, todos os profissionais da educação sentem a necessidade de refletir sobre suas ações pedagógicas no que se diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a aprender o que pode facilitar ou dificultar o que ele aprenda.

Os efeitos emocionais da deficiência de aprendizagem muitas vezes agravam o problema. Se o seu rendimento escolar for fraco, as crianças com deficiência de aprendizagem talvez sejam vistas como fracassos pelos professores ou colegas. Talvez até mesmo pela própria família. Infelizmente, muitas dessas crianças desenvolvem uma autoestima negativa que pode persistir quando crescem. Isso preocupa, pois as deficiências de aprendizagem geralmente não desaparecem. Por vezes, as mesmas deficiências que interferem na leitura, na escrita e na aritmética interferem na prática de desporto e em outras atividades, na vida familiar e no relacionamento com os amigos.

Atualmente a sociedade experimenta mudanças rápidas e complexas por causa do fluxo de informações variadas e numerosas. As crianças são estimuladas continuamente, por meio de sons e imagens, a perceber um mundo plural, colorido, virtual e interligado. Não podemos mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, entre outros recursos tecnológicos, que são veículos de informação, comunicação e aprendizagem.

Os especialistas frisam que se deve elogiar a criança por qualquer bom desempenho, por mais insignificante que seja. Mas, ao mesmo tempo, não deveremos negligenciar a disciplina e o método. As crianças precisam de uma estrutura sólida, em especial as que têm deficiência de aprendizagem.

A criança com problemas específicos de aprendizagem tem padrões pouco usuais em perceber as coisas no ambiente externo. Seus padrões neurológicos são diferentes das outras crianças da mesma idade. No entanto, têm em comum algum tipo de fracasso na escola ou em sua comunidade.

Para que possa se ter um diagnóstico mais preciso a respeito da dificuldade de aprendizagem é fundamental que os adultos acompanhem mais atentamente a criança e os problemas que ela está sofrendo, necessitando de uma parceria entre família e escola.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DURANTE O PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

Pode-se definir a alfabetização como um processo de contínua descoberta, reconhecimento, relacionamento, interpretação e interiorização do universo da língua escrita.

O processo de alfabetização se identifica com a própria comunicação. A criança, para aprender a falar interage com quem está a sua volta e aprende a falar.

Na alfabetização, a criança também deve atuar como sujeito do processo de aquisição da língua escrita. Será um ser ativo na aprendizagem da leitura escrita mediante a interação com o meio ambiente, com o outro e consigo mesma.

Dessa forma, é importante que o professor gere ações, nas quais a criança possa vivenciar temas interessantes, estimulando-a com atividades prazerosas de leitura e escrita, buscando sempre o sentido daquilo que se lê e se escreve, interagindo com o objeto de conhecimento que é a linguagem escrita e oral, trocando conhecimentos e estabelecendo relações com as outras áreas de aprendizagem que criem condições para que a criança se alfabetize sem nenhuma dificuldade.

Assim, é pensando e agindo, formulando hipóteses, refletindo e construindo o próprio saber que a criança ira ler e escrever o mundo.

De acordo com Ferreiro (1991, p.42):

Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

Aprendizagem é troca, interação, participação; é o resultado de um confronto

entre diferentes hipóteses ou pontos de vista. Portanto, a presença do outro é de fundamental importância para a aquisição da aprendizagem.

A aprendizagem, como parte de um processo social de comunicação – a educação, apresenta os seguintes elementos:

1 – Comunicador ou emissor, representado pelo professor ou pelas máquinas de ensinar, como transmissores de informações ou agentes do conhecimento. O comunicador tem uma participação ativa no processo educativo, devendo estar motivado e ter pleno conhecimento da mensagem que irá transmitir a seus alunos.

2 – Mensagem, que é conteúdo educativo, ou seja, os conhecimentos e as informações transmitidas aos alunos. A mensagem deve ser adequada à idade mental do educando. Deve ser clara e precisa para ser bem entendida.

3 – Receptor da mensagem, que é o aluno. O receptor não tem um papel passivo; deve ser um recebedor crítico dos conhecimentos e informações que lhe são transmitidos.

4 – Meio ambiente, que é o meio escolar, familiar e social, onde se efetiva o processo de ensino-aprendizagem e, portanto propício ao bom desenvolvimento do processo educativo. (FERREIRO, 1991, p. 53)

É importante o papel desses quatro elementos no processo de ensino-aprendizagem. Se qualquer um deles falhar, haverá um obstáculo à comunicação, o que poderá causar problemas de aprendizagem.

A aprendizagem é gradual, ou seja, vamos aprendendo pouco a pouco, durante toda a nossa vida. Portanto, ela é um processo constante, no qual cada indivíduo tem seu ritmo próprio de aprendizagem (ritmo biológico) que, aliado ao seu esquema próprio de ação, irá constituir sua individualidade. Cada nova aprendizagem vai se juntar ao repertório de conhecimentos e de experiências que o individuo já possui, indo constituir sua bagagem cultural, na qual o individuo reorganiza suas ideias, estabelecendo relações entre as aprendizagens anteriores e as novas, fazendo juízos de valor, colocando seus sentimentos nesse julgamento.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

É necessário, portanto, ensinar o aluno a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas – como com a linguagem escrita - os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafa-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente. (1997, p. 68).

O grande desafio do educador das séries iniciais é compreender o processo e procurar agir de forma dinâmica e diversificar ao realizar atividades que desenvolvam as habilidades da linguagem verbal como: a leitura, a escrita, a fala e a escuta. A leitura é a habilidade linguística mais difícil e complexa.

A leitura reflete-se de forma significativa na escrita da criança (e do adulto), na medida em que, ao ler memorizamos as correspondências ortografia-som sem memorizar regras, e

apreendemos também as exceções das mesmas, além de ampliarmos o vocabulário e o conhecimento das estruturas de diferentes textos, o que aumenta o repertório e reflete-se em uma escrita melhor.

É muito importante para a criança viver em um ambiente familiar letrado. Do ponto de vista psicológico e cultural as crianças normalmente desenvolvem as competências fundamentais para a leitura no contato com irmãos, adultos, vizinhos, por meio de interações, conversas e brincadeiras. Neste sentido, o desenvolvimento é natural e as competências são aprendidas de maneira informal. Mas grande parte das crianças oriundas de ambientes extremamente pobres não tem oportunidade de desenvolve-las. Ela já valoriza o contato com jornais, revistas, livros, etc.

Os adultos que participam da vida da criança têm papel fundamental no aprendizado da leitura e escrita. Por isso é importante que sejam modelos de leitura, que leiam frequentemente para a criança e que introduzam a leitura em sua vida o mais cedo possível. Afinal, ler é um hábito a ser desenvolvido e, como todo o hábito, só se instala se for realizado muitas vezes.

Sendo a aprendizagem um processo constituído por diversos fatores, é importante ressaltar que além do aspecto fisiológico referente ao aprender como os processos neurais ocorridos no sistema nervoso, as funções psicodinâmicas do indivíduo necessitam apresentar um certo equilíbrio, sob a forma de controle e integridade emocional para que ocorra a aprendizagem.

Segundo Carrera (2009, p.7):

Uma criança sadia, ao ingressar na escola, já sabe falar, compreende explicações, reconhece objetos e formas desenhadas e é capaz de obedecer a ordens complexas. Não há razão para que ela não aprenda também a ler.

Muitas crianças superam as dificuldades durante o processo de ensino aprendizagem, mas outras não conseguem e por meio de observações mais detalhadas, as quais muitas vezes precisa ter o acompanhamento de um especialista, é possível fazer um diagnóstico mais preciso.

Certas dificuldades podem surgir por diversos motivos, como problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos, entre outros. Assim que identificados, os pais devem procurar orientações de um profissional habilitado para que medidas adequadas sejam tomadas.

AS INTERFERÊNCIAS DO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

Deve se perceber os avanços e as dificuldades dos alunos, para planejar uma boa aula e propor atividades adequadas para leva-los ao desenvolvimento ainda maior e chegar ao final do ano lendo e escrevendo corretamente.

O saber ler e escrever se caracteriza como um elemento necessário para sua autonomia em relação à comunicação com a família e com o meio; e mais expressivamente no campo das representações sociais.

Por meio da leitura, exercitamos nossa

inteligência e nos integramos com o mundo, adquirindo novos conhecimentos. A leitura como a escrita tem um lugar importante na vida das pessoas, elas nos dão o poder do conhecimento, a capacidade de associar ideias, planos, sintetizar assuntos, tornam-nos mais críticos e renovam a nossa criatividade.

A tarefa de escrever por sua vez exige uma série de atitudes conscientes e conhecimentos pré-adquiridos pelo escritor, envolvendo toda sua historicidade e um exercício do ato de ler.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados "oficialmente" no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (PCN, 1997, p.66).

Os primeiros passos para se obter a aprendizagem, origina-se da família, que sejam filhos de pais analfabetos ou não. No entanto a partir do desenvolvimento da linguagem , a criança começa a obter seu conhecimento.

Segundo Oliveira (2004, p. 61):

Num ambiente familiar rico do ponto de vista psicológico e cultural as crianças normalmente se desenvolvem as competências fundamentais para a leitura no contato com irmãos, adultos, vizinhos, por meio de interações, conversas e brincadeiras.(...)Essas competências são aprendidas de maneira informal. Mas grande parte das crianças oriundas de ambientes externamente pobres não têm oportunidade de desenvolve-las.

Isso não quer dizer que a criança chega na escola como uma tábua rasa, sem conhecimento nenhum. As crianças iniciam os primeiros anos do ensino fundamental cheias de ideias, hipóteses e convicções pessoais que são muito profundas e arraigadas no que se refere a linguagem escrita.

As dificuldades de aprendizagem estão muito presentes no cotidiano dos professores. Deste modo acredita-se que estudos sobre este tema contribuem para a práxis do educador e para que o mesmo possa identificar e trabalhar de uma maneira diferenciada com os alunos que apresentam baixo desempenho escolar. Fonseca (1995, p.243) adverte que: "Devemos combater a inflação das dificuldades de aprendizagem e para tanto é fundamental analisar o problema de fundo."

De outra forma, não se pode deixar de se considerar, que a aprendizagem é única em cada individuo e que muitos fatores afetivo-emocionais podem dificultar a aprendizagem, bem como também a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem podem diminuir as suas consequências.

Entende-se que na contemporaneidade não há ainda uma definição exata com relação

ao termo dificuldade de aprendizagem, evidenciando ainda que o problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma o qual não é permanente, pois a criança pode aprender a compensar suas dificuldades.

Em relação a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, Sana (2005, p.12) adverte que:

[...] Quanto mais tarde for diagnosticado o problema, mais danos causará ao emocional, pois a auto-estima da criança que não esta conseguindo aprender vai diminuindo, podendo tornar-se agressiva, introspectiva ou ainda apresentar outros sintomas que nada mais são do que um pedido de socorro, um alerta para que alguém tome alguma providência e descubra o que está acontecendo com ela. Por isso, pais e professores, principalmente das séries iniciais, devem ter o máximo de atenção a crianças que demonstram algum tipo de dificuldade ou comportamento inadequados, para que as devidas medidas sejam tomadas em tempo de não causarem problemas comportamentais e emocionais mais sérios. (SANA, 2005, p.12)

Portanto, é fundamental que exista uma preocupação em determinar precocemente a causa da dificuldade para aprender. O diagnóstico precoce do distúrbio de aprendizagem é um ponto fundamental para a superação das dificuldades escolares. Além de orientar os educadores e pais sobre a melhor forma de lidar com a criança, direciona a elaboração de programas de reforço escolar e adoção de estratégias clinicas e/ ou educacionais que auxiliam a criança no desenvolvimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro (repetência e evasão escolar, violência nas escolas, por exemplo) tanto podem gerar problemas na aprendizagem dos alunos como agravar as condições das crianças que já apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

É fundamental que se faça um diagnóstico mais detalhado a respeito das dificuldades que as crianças apresentam durante o processo ensino aprendizagem.

O professor é um profissional que pode auxiliar muito o aluno a superar as dificuldades de aprendizagem, podendo encaminhar esse aluno para um especialista, por meio de uma parceria entre escola e família.

O professor tem papel fundamental para que o processo de ensino aprendizagem possa ocorrer de uma maneira satisfatória. Além de ser o informador, deve estar atento às necessidades das crianças e às situações que devem ser criadas para que a aprendizagem aconteça.

Uma educação formal desenvolvida pela escola tem como missão ultrapassar o senso comum, portanto um dos objetivos específicos: proporcionar ao aluno a aprendizagem de conhecimentos básicos que possibilitem seu desenvolvimento e o entendimento da realidade que o cerca.

Uma vez que a função social da escola é transmitir o conhecimento socialmente construído o papel do professor é o de mediador entre o aluno e os conteúdos a

ser aprendidos. O professor deve ter clareza dos objetivos de ensino e conhecer o que seus alunos já sabem para melhor organizar suas intervenções, criando condições para que os conteúdos sejam sistematizados e acompanhados no decorrer do processo ensino aprendizagem.



MARIA VALMIRA LERES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Campos Salles(2012);
Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2016.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais – PCN's. Brasília; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CARRERA, Gabriela. (Org.) Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda. Brasil: Cultural, 2009.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 15ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24. Ed. São Paulo, Ática, 1984.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem. 2 Ed Porto Alegre, RS, Artmed, 1995.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2 ed. Ver. Aum. Porto Alegre: Artmed, 1995.

OLIVEIRA, J.B. Araújo. Alfabetização de Crianças e Adultos: novos parâmetros. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

SANA, Cristiane Cador. Por que meu filho não aprende? Blumenau SC: Eko, 2005.



GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS E O MEIO AMBIENTE

RESUMO: Por meio deste artigo faremos uma reflexão entre os três pilares da sustentabilidade – o econômico, o social e o ambiental. O atual modelo político-sócio-econômico de desenvolvimento da maioria das sociedades é insustentável. Consome rapidamente os recursos naturais essenciais à manutenção da vida. O crescimento desordenado e rápido de vilas e cidades compromete a infraestrutura básica de saúde, educação, transporte, segurança e de saneamento básico. A enorme geração de resíduos sem a destinação adequada compromete o solo, a água e a atmosfera.

Palavras-chave: Resíduos Sólidos; Meio Ambiente; Coleta Seletiva.

INTRODUÇÃO

O planeta Terra é o único conhecido da ciência que contém vida complexa. Há informações sobre a possibilidade de micro-organismos fora do nosso planeta. A Terra nos fornece água, ar, minerais, entre outros, que são essenciais para a manutenção da vida, os quais são reutilizados por meio dos ciclos biogeoquímicos – por exemplo, ciclo do carbono, ciclo da água e ciclo do nitrogênio.

Nas últimas décadas observamos que o ser humano envenena a água que bebe, polui o ar que respira e degrada o solo que lhe dá alimento. Os danos provocados à natureza são consideráveis. Já no ano de 1300 da nossa era, boa parte das florestas estavam destruídas. Atualmente mais da metade das florestas tropicais do planeta foram dizimadas, e com elas, um inestimável patrimônio genético, fonte de alimentos e novos tipos de medicamentos. Quem suspeitaria que, a pervinca rósea (Catharantus roseus) de Madagascar, produz dois alcaloides (a vimbrastina e a vincristina), que salvam boa parte das vítimas de dois tipos de câncer: o mal de Hodgkin e a leucemia linfática aguda. A casca do teixo do Pacífico (Taxus brevifolia) oferece uma esperança para as vítimas de câncer do ovário e das masmas. A artemisinina, um terpeno derivado do absinto anual (Artemisia annua) tem eficácia na cura da malária.

O surgimento da agricultura fixou o homem à terra, fornecendo uma maior quantidade de alimento, permitindo o aumento da população, em um processo que durou alguns milênios. Há uns seis mil anos a agricultura floresceu na China, a base era o arroz, e há quatro mil anos registram-se culturas na América, a base era o milho. Aproximadamente trinta mil espécies de vegetais são comestíveis e, no decorrer da história, cerca de sete mil tipos foi cultivado ou coletado como alimento. Na atualidade, apenas vinte espécies fornecem 90% do alimento do mundo, e apenas três, arroz, trigo e milho, fornecem mais de 50%. Esta pequena diversidade geralmente é cultivada em monoculturas suscetíveis a ataques de vermes nematoides, insetos e fungos. Na década de 70, uma praga atacou os campos de arroz asiáticos ameaçando milhões de pessoas com a fome. Tempos depois descobriram que cruzando uma espécie não cultivada chegariam a um arroz resistente a praga.

O QUE SÃO RESÍDUOS SÓLIDOS?

A norma da ABNT NBR 10.004/2004 cita que resíduos sólidos são “resíduos nos estados sólido e semissólido, que resultam de atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola e de serviços e de varrição. Ficam incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cuja particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam para isso soluções, técnica e economicamente, inviáveis em face

à melhor tecnologia disponível".

A NBR 10.004/2004 classifica os resíduos como:

1. Resíduos Classe I – Perigosos: podemos citar como exemplo aqueles que apresentam periculosidade e características como corrosividade, toxicidade, inflamabilidade, reatividade e patogenicidade (conferem características que trazem riscos graves ao meio ambiente e/ou à saúde pública).
2. Resíduos Classe II – Não Perigosos:

a. Resíduos Classe II A – Não Inertes: possuem propriedades como biodegradabilidade, combustibilidade ou solubilidade em água (incluem-se nessa categoria os resíduos sólidos domiciliares);

b. Resíduos Classe II B – Inertes: são quaisquer resíduos, quando amostrados de uma forma representativa pela norma ABNT NBR 10.007/2004 e submetidos a um contato dinâmico e estático com a água destilada e deionizada, na temperatura ambiente, conforme a norma ABNT NBR 10.006/2004, não tiverem nenhum de seus constituintes solubilizados a concentrações superiores aos padrões de potabilidade da água, excetuando-se aspecto, cor, turbidez, dureza e sabor (anexo G da norma ABNT NBR 10.004/2004). Exemplo: vidro.

Os resíduos sólidos podem ser classificados de acordo com sua origem: resíduos domiciliares, resíduos de limpeza urbana, resíduos de serviços de saúde, resíduos de transportes, resíduos da construção civil, resíduos de estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços, resíduos dos serviços públicos de saneamento básico, resíduos industriais e resíduos agrícolas.

DIRETRIZES APLICÁVEIS

As diretrizes aplicáveis aos resíduos estabelecidas no artigo 9º da Lei n.º 12.305/2010, conhecida como Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), citam que a gestão e o gerenciamento, devem observar a seguinte ordem de prioridade: não geração, redução, reutilização, reciclagem, tratamento dos resíduos sólidos e disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos. Certos produtos deveriam ter baixa produção ou até mesmo não serem gerados, uma vez que, a médio e longo prazo afetam gravemente a saúde das coletividades humanas.

O artigo 3º da PNRS descreve reutilização como o processo de aproveitamento dos resíduos sólidos sem sua transformação biológica, física ou físico-química, observadas as condições e os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e, se couber, do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária (SNVS) e do Sistema Unificado de Atenção à Sanidade Agropecuária (SUASA). A reciclagem é descrita como o processo de transformação dos resíduos sólidos que envolve a alteração de suas propriedades físicas, físico-químicas ou biológicas, com vistas à transformação em insumos ou novos produtos, observadas as condições e os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes do SISNAMA e, se couber, do SNVS e do SUASA. A reciclagem passa pelo consumo responsável, no qual é fundamental a separação dos resíduos recicláveis nos domicílios.

As empresas e o governo municipal devem instalar Pontos de Entrega Voluntária (PEVs) e Ecopontos para a população entregar seus resíduos. Há um limite diário para o descarte nos Ecopontos (equivalente a 1m3 de material por cidadão). A Prefeitura tem que disponibilizar e incentivar a coleta seletiva nas residências e fomentar as cooperativas de catadores, posteriormente os materiais recicláveis devem ser enviados às indústrias recicladoras para a produção de novos produtos. O resultado final é fundamental para o equilíbrio dos fatores sociais, econômicos e ambientais. Dados do Diagnóstico do Manejo de Resíduos Sólidos Urbanos (2016) do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS) apontam para a diminuição de municípios que dispõem de coleta seletiva. Foi apurado que a coleta seletiva é praticada em 1.215 dos 3.670 municípios participantes, o que representou 33,1% deste universo e 21,8% quando se computa também a parcela dos municípios.

ATERRO SANITÁRIO

Os materiais que não são reutilizáveis e reciclados devem ser enviados para o aterro sanitário. De acordo com a norma ABNT NBR 8419/1992, aterro sanitário é "uma técnica de disposição de resíduos sólidos urbanos no solo sem causar danos à saúde pública e à sua segurança, minimizando os impactos ambientais. Este método utiliza princípios de engenharia para confinar os resíduos sólidos à menor área possível e reduzi-los ao menor volume permissível, cobrindo-os com uma camada de terra na conclusão de cada jornada de trabalho, ou a intervalos menores, se for necessário".

COLETA SELETIVA

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente, coleta seletiva é a coleta diferenciada de resíduos que foram previamente separados segundo a sua constituição ou composição, ou seja, resíduos com características similares são selecionados pelo gerador (que pode ser o cidadão, uma empresa ou outra instituição) e disponibilizados para a coleta separadamente. De acordo com a PNRS, a implantação da coleta seletiva é obrigação dos municípios, e as metas referentes à coleta seletiva fazem parte do conteúdo mínimo que deve constar nos planos de gestão integrada de resíduos sólidos dos municípios.

Figura 1 – Reciclagem



Fonte: Reciclagem. Disponível em <https://pixabay.com/pt/photos/reciclagem>. Acesso em 24 de out. ; de 2018.

POR QUE SEPARAR OS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS?

Cada tipo de resíduo tem um processo próprio de reciclagem. Uma vez que vários tipos de resíduos sólidos são misturados, sua reciclagem se torna mais cara ou mesmo inviável, pela dificuldade de separá-los de acordo com sua constituição ou composição. O processo industrial de reciclagem de uma lata de alumínio, por exemplo, é diferente da reciclagem de uma caixa de papelão. Por este motivo, a PNRS estabeleceu que a coleta seletiva nos municípios brasileiros deve permitir, no mínimo, a segregação entre resíduos recicláveis secos e rejeitos. Os resíduos recicláveis secos são compostos, especialmente, por metais (como aço e alumínio), papel, papelão, tetrapak, diferentes tipos de plásticos e vidro. Já os rejeitos, que são os resíduos não recicláveis, são compostos em especial por resíduos de banheiros (fraldas, absorventes, cotonetes etc.) e outros resíduos de limpeza.

Há, no entanto, uma outra parte importante dos resíduos que são os resíduos orgânicos, que consistem em restos de alimentos e resíduos de jardim (folhas secas, podas etc.). Os resíduos orgânicos não devem ser misturados com outros tipos de resíduos, para que não prejudiquem a reciclagem dos resíduos secos e para que os resíduos orgânicos possam ser

reciclados e transformados em adubo, de forma segura, em processos simples como a compostagem. Por este motivo, alguns estabelecimentos e municípios tem adotado a separação dos resíduos em três frações: recicláveis secos, resíduos orgânicos e rejeitos.

COMO FUNCIONA A COLETA SELETIVA?

As formas mais comuns de coleta seletiva hoje existentes no Brasil são a coleta porta-a-porta e a coleta por Pontos de Entrega Voluntária (PEVs). A coleta porta-a-porta pode ser realizada tanto pelo prestador do serviço público de limpeza e manejo dos resíduos sólidos (público ou privado) quanto por associações ou cooperativas de catadores de materiais recicláveis. É o tipo de coleta em que um caminhão ou outro veículo passa em frente às residências e comércios recolhendo os resíduos que foram separados pela população. Já os pontos de entrega voluntária consistem em locais situados estrategicamente próximos de um conjunto de residências ou instituições para entrega dos resíduos segregados e posterior coleta pelo poder público.

Figura 2 – Ponto de entrega voluntária



Fonte: Rede Mobilizadores. CEMPRE apresenta primeiros resultados de acordo empresarial para logística reversa. Disponível em <http://www.mobilizadores.org.br/noticias/cempre-apresenta-primeiros-resultados-de-acordo-empresarial-para-logistica-reversa/>. Acesso em 27 de out. ; de 2018.

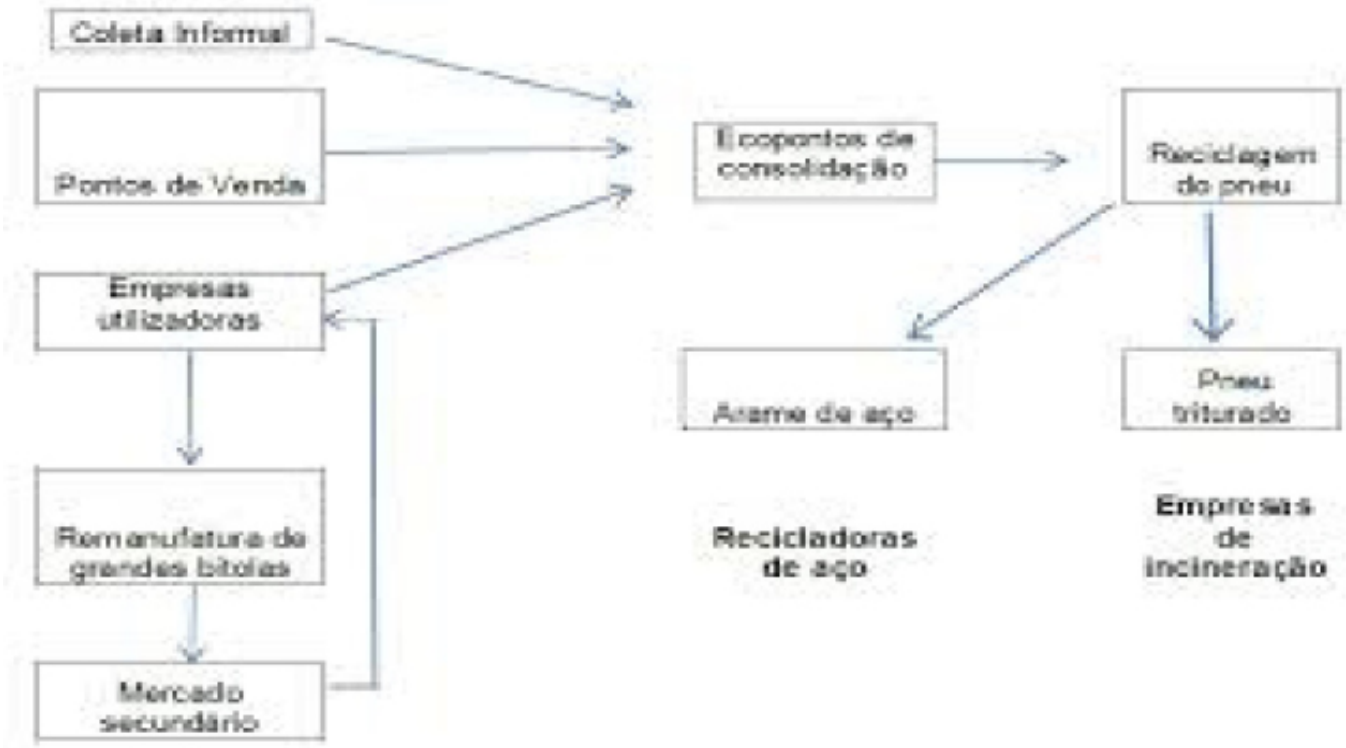
QUAL A DIFERENÇA ENTRE COLETA SELETIVA E LOGÍSTICA REVERSA?

A logística reversa é a obrigação dos fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes de determinados tipos de

produtos (como pneus, pilhas e baterias, lâmpadas fluorescentes, entre outros) de estruturar sistemas que retornem estes produtos ao setor empresarial, para que sejam reinseridos no ciclo produtivo ou para outra destinação ambientalmente adequada. Ao passo que a coleta seletiva é uma obrigação dos titulares dos serviços de manejo de resíduos sólidos (Poder Público), a logística reversa é uma obrigação notadamente do setor empresarial pois, em geral, tratam-se de resíduos perigosos. Em novembro de 2015, o Governo Federal assinou com representantes do setor empresarial e dos catadores de materiais recicláveis o acordo setorial para a logística reversa de embalagens em geral. Este é um acordo no qual o setor empresarial responsável pela produção, distribuição e comercialização de embalagens de papel e papelão, plástico, alumínio, aço, vidro, ou ainda pela combinação destes materiais, assumiu o compromisso nacional de cumprir metas anuais progressivas de reciclagem destas embalagens. Em sua fase inicial de implantação (24 meses) esse sistema priorizará o apoio a cooperativas de catadores de materiais recicláveis e a instalação de pontos de entrega voluntaria de embalagens em grandes lojas do comércio. O sistema também traz a possibilidade de integração com a coleta seletiva municipal; nesses casos devem ser feitos acordos específicos entre o setor empresarial e os serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos dentro da área de abrangência do acordo setorial e os operadores do sistema de logística reversa.



Fonte:
http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2002_tr11_0543.pdf
Acesso: 30 de out. ; de 2018.



Fonte: Blogisticando: LOGÍSTICA REVERSA – CONCEITOS E COMPONENTES DO SISTEMA
fateclog.blogspot.com Acesso: 30 de out. ;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço dos impactos ambientais, o aumento da produção de embalagens descartáveis, a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), entre outros fatores no Brasil, favoreceram a força de trabalho dos catadores que por meio das cooperativas ou de associações se constituíram em importantes agentes na implementação da PNRS, corroborando com a Gestão Integrada. O catador atua nas ações de coleta, triagem, processamento e comercialização dos resíduos, favorecendo a cadeia da reciclagem, a sua autonomia e sua inserção social como ator ambiental e econômico na comunidade e também na gestão de resíduos sólidos. Lamentavelmente, muitos catadores trabalham em condições precárias nas ruas e em lixões, inclusive menores de idade que abandonaram seus estudos.



MARIA HELENA OTTONI BUZATO

Graduação em Matemática pela Faculdade PUC (2000); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - no CEU EMEF JAÇANÃ.

REFERÊNCIAS

ABRELPE. Panorama dos resíduos sólidos no Brasil. São Paulo. ABRELPE, 2012.

Blogisticando: LOGÍSTICA REVERSA – CONCEITOS E COMPONENTES DO SISTEMA

fateclog.blogspot.com Acesso: 30 de out. ;

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 8419: Apresentação de projetos de aterros sanitários de resíduos sólidos urbanos - Procedimento. Rio de Janeiro. ABNT, 1992.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10004: resíduos sólidos: classificação. Rio de Janeiro. ABNT, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10006: Procedimento para obtenção de extrato solubilizado de resíduos sólidos. Rio de Janeiro. ABNT, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10007: Amostragem de resíduos sólidos. Rio de Janeiro. ABNT, 2004.

BRAGA, Benedito et al. Introdução à Engenharia Ambiental – o desafio do desenvolvimento sustentável. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Reciclagem e reaproveitamento. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/residuos-solidos/catadores-de-materiais-reciclaveis/reciclagem-e-reaproveitamento>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

BRASIL. Política Nacional de Resíduos Sólidos. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. Plano nacional de saneamento básico. Brasília. SNSA, 2013.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento: Diagnóstico do Manejo de Resíduos Sólidos Urbanos. Brasília. SNSA, 2018.

Compromisso Empresarial para Reciclagem. CEMPRE Review 2015. São Paulo. CEMPRE, 2015.

Compromisso Empresarial para Reciclagem. Guia da Coleta Seletiva de Lixo. São Paulo. CEMPRE, 2014.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo. Gaia, 2003.

Rede Mobilizadores. CEMPRE apresenta primeiros resultados de acordo empresarial para logística reversa. Disponível em: < http://www.mobilizadores.org.br/noticias/cempre-apresenta-primeiros-resultados-de-acordo-empresarial-para-logistica-reversa/>. Acesso em 27 de out. ; de 2018.



CORPO EM MOVIMENTO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem como objetivo relacionar a necessidade da criança de 0 a 5 anos em se movimentar com um trabalho engajado nas demais linguagens da educação infantil contribuindo para seu desenvolvimento motor, aquisição de conhecimentos e não apenas como esporte e saúde, considerando que a criança é um ser global e, portanto não podemos limitar seus movimentos restringindo-as a padrões motores pré-estabelecidos, pensando na necessidade de se ter aulas que supram essas necessidades .De que se desenvolva com as crianças um de trabalho com o corpo e movimento. A pesquisa bibliográfica foi à metodologia utilizada para elaboração desse artigo. Conclui-se que a oferta das aulas de educação física na educação infantil torna o desenvolvimento da criança mais ágil, além de contribuir para que tenham um bom relacionamento social e adquiram de novas habilidades.

Palavras-chave: Movimento; Educação Física; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Ao falar de didática da Educação Física na Educação Infantil surgem algumas indagações, tais como: Qual a melhor maneira de trabalhar a educação física na educação infantil? Como desenvolver as práticas com crianças tão pequenas? E a resposta sempre parte do professor, o qual deve pensar em atividades que trabalhem o movimento relacionando as brincadeiras que envolvam crianças desde o berçário até os 5 anos.

Observa-se que na Educação Infantil são raros os casos das aulas de Educação Física ser ministradas por professores graduados nessa área e quando o são, nem sempre tiveram em sua formação disciplinas que contemplem a faixa etária dessas crianças. É de suma importância que haja mudança nesse quesito.

Cabe ao profissional dessa área entender que a infância é a fase da descoberta, de novas conquistas, da vivência do imaginário, é aonde a criança vai descobrindo novos meios de interagir com o social e buscar a autonomia em sua vida diária. Vale ressaltar que o espaço físico, os estímulos e incentivos de pessoas que a rodeiam contribuem também para seu amadurecimento emocional e físico.

A importância de um bom desenvolvimento motor na fase da infância favorece esse momento de descobertas e de busca da autonomia, contribuindo também para aquisição e domínio do raciocínio lógico da criança.

É também nesse período que são desenvolvidas as habilidades necessárias para a evolução das tarefas por toda a vida podendo essas ser especializadas ao longo do tempo. Vale ressalva que cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem e o fator determinante para que o amadurecimento de cada estágio aconteça com mais agilidade é o estímulo que a criança deve receber, seja com brincadeiras, jogos, ou outras atividades que irão contribuir também com sua interação social e seu desenvolvimento motor. (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

O Corpo e Movimento dentro da Educação infantil precisa ser trabalhado de uma maneira que desenvolva a criança de forma integral, atividades que ajudem a conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos e criar novos movimentos que a auxiliem a superar suas dificuldades. Não tem como dissociar o brincar das atividades de educação física.

Dessa maneira, se o brincar deve ser o foco das atividades a didática usada nas aulas de Educação Física na Educação Infantil deve ser planejada, com pensamentos voltados aos pequenos protagonistas, inserir o movimento no contexto da brincadeira desempenha um papel decisivo ao dar sentido às ações das crianças. Para isso, os profissionais de Educação Física precisam valorizar essa área e acreditar na sua importância.

Assim sendo, esse artigo tem como objetivo refletir sobre alguns pontos de importância da Educação Física na Educação Infantil, utilizando como procedimento

metodológico a pesquisa bibliográfica abordando a importância dessas aulas para o pleno desenvolvimento das crianças, porém de forma adversa ao que já vem sendo ministrada.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO VIGENTE

A educação no Brasil é seguida por leis e diretrizes que garantem o acesso dos cidadãos ao conhecimento. No caso da Educação Infantil é atendida pela LDB 9394/96 em seu artigo 30º retrata:

I - creches, ou entidades equivalente para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de 4(quatro) a 5(cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No artigo 26º da LDB, parágrafo 3º coloca a "Educação Física como disciplina integrada a proposta pedagógica da escola e valoriza a Educação Física como área do conhecimento e disciplina importante para a formação do aluno", porém há muito vem se estudando a integração dessa disciplina (Educação Física) nessa fase da Educação Infantil por alguns autores gerando discussão sobre sua real importância no contexto escolar.

Ainda com a legislação e artigos, esta sempre recebeu um papel secundário dentro da educação, sem se importarem o quanto é importante nessa fase, pois procura desabrochar no indivíduo suas aptidões, aquisições de habilidades, capacidades e as pesquisas científicas apontam que é impossível educar integralmente sem levar em conta o ato motor.

Sendo assim, o movimento é a forma de comunicação que predomina a vida, ou seja, são a maneira de fazer-se entender, de reivindicar algo, descobrir a relação com o mundo, objetos, pessoas, de se organizar. De acordo com a LDB, artigo 29º (1996), "a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade" (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013).

Fica claro, portanto, que a educação Física deve constituir-se em componente obrigatório das escolas de Educação Infantil, visando o pleno desenvolvimento da criança, lembrando que corpo e mente sejam únicos, uma vez que, de acordo com FREIRE (1997) "não é possível matricular apenas os corpos na escola".

No decorrer e no desdobrar da legislação surgem dúvidas de como os conteúdos devem ser selecionados pelos professores para comporem ao projeto pedagógico e como saber qual a melhor atividade, a qual beneficie os alunos dessa faixa etária, englobando as atividades que o façam desenvolver plenamente seus movimentos?

COLL et al (2000) definem conteúdo como uma seleção de saberes culturais, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, entre outros, cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização

adequados ao que se deve aprender. Cabe, portanto ao professor que ministrar essas aulas manter os compromissos com a educação e ministrar conteúdos significativos ao desenvolvimento do educando.

A criança dessa idade, na maioria das vezes é a primeira vez que fica longe do contato da família sendo tudo novo para ela e, para tanto, deve ser acolhida com muito cuidado e carinho, pois passará grande parte do seu tempo ali, na escola, a qual tem uma função essencial no desenvolvimento dessas crianças. Assim, para a Educação Física contribuir verdadeiramente com o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, é necessário considerá-la como um ser integral, nesta fase ela começa a ser lapidada desde cedo, sendo estimulada da melhor maneira possível, recebendo o máximo de experiências, evitando, contudo, a especialização precoce, tendo como imprescindível e ativa participação do professor especializado.

Conclui-se, portanto que para obter sucesso nas aulas de Educação Física na Educação Infantil e estar de acordo com a legislação vigente, cabe aos profissionais da Educação Física que ministram tais aulas para as crianças da primeira infância incorporar o desenvolvimento motor, cultural e social dessas crianças e, para se chegar a tal objetivo, o profissional deve ter seu planejamento voltado ao aluno e a seu satisfatório desempenho nas atividades, acompanhando todo seu desenvolvimento. O sucesso dessa interação é indispensável para formalizar o processo educativo (MACHADO, 1994).

CONHECENDO E INTERGINDO COM O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WALLON (1989) nos explica que os gestos humanos adquirem significados quando percebidos e interpretados por outra pessoa. Nesse caso, podemos afirmar que a criança nessa idade necessita tocar o corpo do outro aumentando sua percepção de corpo, construindo e reconhecendo sua imagem corporal.

É sabido que na Educação Infantil as crianças precisam ser acompanhadas e avaliadas da observação de seus atos como no decorrer e no desenvolvimento de suas atividades. Percebe-se que num primeiro momento, no primeiro contato delas com a escola e com os colegas há certo grau de timidez, o que faz com que algumas atividades planejadas para aquele momento não resultasse num bom desenvolvimento e aprendizado à aula.

Nesse caso, faz-se a necessária intervenção do professor para que haja total interação das crianças para com todos, seja dentro ou fora da sala de aula como em todos os ambientes escolares, levando a criança a identificar seu corpo e seus movimentos de forma lúdica, fazendo-as com que expressem seus interesses, emoções, pensamentos e desenvolvam suas habilidades.

Com a observação de cada criança no momento de sua fala, de seus movimentos e de suas atividades, da linguagem que essa criança estabelece com aquele mundo que este profissional deve elaborar seu planejamento voltado a necessidade,

dificuldade/ facilidade de expressar-se daquele aluno, colaborando assim para um desenvolvimento pleno de seus conhecimentos de si, do outro e do mundo em que vive.

Dado relevância a esse fato, e superando tais dificuldades do início, é também na Educação Infantil que a criança se expressa da maneira sublime os movimentos de seu corpo, pois é nessa idade que ela passa a ter contatos com outros membros que não apenas a família ou de seu convívio social e daí mostrar-se ao mundo em diferentes formas de expressão corporal em múltiplas linguagens.

Por isso a importante tarefa do profissional de Educação Física nessa faixa etária, de desenvolver planejamentos, atividades e estratégias que auxiliem no desenvolvimento dessas habilidades e linguagens. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for à coletividade no interior do qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior. (BAKHTIN, 2006, p. 119).

Nesse contexto, o professor de Educação Física na Educação Infantil se torna extremamente importante, pois em trabalho conjunto com o professor de sala auxilia a criança na compreensão do esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal que são fundamentais no desenvolvimento e no processo aprendizagem da criança.

Para Bakhtin (2006), quando a expressão plena do pensamento é bloqueada, freada, acontece uma expressão inibida, a qual desfavorece uma construção mais complexa e organizada da consciência. Assim, quando a criança procura satisfazer as necessidades do seu pensamento, suas dúvidas, quando busca conhecer coisas novas, ela está manifestando essa vontade plena do pensamento em se expressar.

Assim, a criança deve se expressar de forma livre, havendo apenas intervenções pertinentes como forma de levá-la a alcançar os objetivos propostos e de maneira alguma para podá-la em suas expressões, sentimentos e ações. Ao longo da atividade lúdica, a criança vive uma motricidade total, essa informação provém de uma infinidade de estímulos, como: o seu próprio corpo, o meio ambiente e os objetos utilizados. (SILVA, 1987)

Portanto, a prática de algum esporte desde o início da criança na vida escolar, ainda na Educação Infantil trás muitos benefícios se bem desenvolvidos e GOMES (2010) observa que ao participar de atividades corporais, a criança libera sua energia acumulada e, desta forma, consegue evitar a obesidade. A oxigenação no sangue e no cérebro aumenta o que colabora para o melhor raciocínio. Ocorre o desenvolvimento muscular e a flexibilidade e consequentemente melhora suas capacidades corporais.

Enfim, é por meio da descoberta da linguagem do corpo que a criança se apropria criativamente de sua cultura e se comunica com as crianças e adultos que dela compartilham.

O CORPO EM MOVIMENTO

Com o passar dos anos, nossa sociedade vem impondo que a família se empenhe em

trabalhar e isso faz com que os filhos fiquem por um período maior de tempo longe de seus pais, que se dedicam a conquistar uma vida digna. O resultado dessa imposição faz com que os pais matriculem seus filhos cada vez mais cedo em instituições de Educação Infantil.

Para tanto, tais instituições devem possuir um ambiente acolhedor e ter claro em seu projeto pedagógico os objetivos, valores, filosofia, metas para atender as necessidades dessas crianças. KISHIMOTO (2001) destaca que deve ser fruto de trabalho coletivo de todos os profissionais, pais e comunidade.

Assim, faz-se necessário que os profissionais estudem, procurem saber o que, por que, e para que os conteúdos devem ser desenvolvidos nas aulas. Cada idade tem características únicas e diferentes umas das outras. Para que o desenvolvimento aconteça da melhor maneira, é de fundamental importância o professor ter consciência plena do processo ensino e aprendizagem.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência. O aprendizado pode ser provocado por colaboração com diferentes parceiros na realização de determinadas tarefas, por observação e imitação, ou por transmissão social. Aprende-se, em especial, na relação com o outro, não só o professor, mas também na interação com outras crianças. Além disso, aprende-se consigo mesmo, ou com a interação de objetos e de outras produções culturais abstratas.

As crianças desde cedo se expressam por meio de movimentos compondo a linguagem corporal, que por meio dela se apropria criativamente de sua cultura e do meio em que vive, interagindo assim com outras crianças e com os adultos a seu redor, porém ela tem a necessidade de percorrer um caminho de aprendizagem na interação com os outros e com o mundo para ampliar suas possibilidades de movimento, partindo de reações reflexas rumo ao domínio intencional de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções e cada gesto da criança, carrega em si a marca do grupo social a que ela está inserida, assim como sua marca pessoal e singular.

GALLAHUE E OSMUN (2003) organizam as fases do movimento na Educação Infantil como a fase dos movimentos reflexos, fase dos movimentos rudimentares e fase dos movimentos fundamentais, que partem da necessidade do estímulo aos bebês, dos primeiros movimentos voluntários até os movimentos naturais em torno dos dois anos de idade.

O professor de Educação Física deve pensar suas aulas dentro de todo contexto das linguagens que devem ser desenvolvidas com as crianças e oferecer a elas não só modelos e materiais da cultura para os exercícios da imitação e da criação livre, como interpretar seus gestos de modo a compor com ela um repertório de movimentos. Esta possibilita à criança sua ação instrumental sobre o ambiente e a expressão de seus sentimentos segundo marcas simbólicas do universo cultural a que pertence, a fim de que ela construa uma atitude positiva em relação ao próprio corpo e ao do outro, além

de prazer ao se movimentar.

Cabe ao profissional de Educação Física criar condições para a livre expressão corporal da criança, desde muito pequena, proporcionando-lhe situações em que possa rolar sentar, engatinhar, andar, correr, saltar, e também segurar objetos, arremessá-los, manipulá-los, empilhá-los, encaixá-los, etc., que são movimentos básicos pelos quais ela desenvolve sua coordenação motora, e uma atividade especial nesse caso é a dança, espontânea ou dirigida. Por meio dela enriquece seu potencial expressivo conforme aprende a explorar movimentos leves ou fortes, rápidos ou lentos, percorrendo diferentes áreas do espaço.

Em todas as culturas as crianças têm contato com a dança desde muito cedo, tendo oportunidade, em companhia dos adultos e outras crianças, de imitar e criar movimentos sobre uma música ou outro estímulo. Explorando diferentes possibilidades do movimento por meio da dança, as crianças ampliam o domínio que têm do próprio corpo, permitindo não apenas seu uso competente nas várias ações cotidianas, mas também a vivência do corpo humano como um instrumento valioso de expressão artística.

Além da dança, jogos e brincadeiras, também estão dentre as diversas manifestações da cultura corporal, são elementos privilegiados a ser trabalhados nessa faixa etária, constituindo um repertório variado de movimentos que são fonte de intenso prazer e de desafios corporais para as crianças os quais podem ser recriados com as próprias crianças e suas famílias, fortalecendo a identidade do grupo. Há possibilidades de introduzir a criança em outras práticas significativas da cultura corporal como os esportes e as atividades circenses. Não se espera que as crianças se tornem atletas ou artistas de circo, mas que brinquem com os elementos dessas atividades, ampliando o seu repertório corporal.

Ao ampliar o seu repertório de práticas ligadas à cultura corporal, a criança amplia suas possibilidades de explorar, pelo movimento, o mundo e o próprio corpo, e a expressar-se e interagir com os outros por meio do uso criativo dos gestos. Para que isso ocorra é preciso que o professor organize intencionalmente, no tempo e no espaço, propostas desafiadoras e instigantes ligadas ao conjunto disponível de práticas corporais em sua cultura.

Alguns princípios podem orientar a aprendizagem dos gestos e movimentos na educação infantil:

- favorecer a organização de atividades que reúnam crianças com diferentes competências corporais e lhes proporcionar, com propostas abertas e que possibilitem respostas múltiplas e inesperadas, oportunidades para uma produção criativa de novos elementos corporais;
- garantir cotidianamente uma diversidade de propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar diferentes movimentos para explorar o entorno e o seu corpo;
- assegurar a regularidade nas propostas que possibilite à criança explorar repetidamente o mesmo material, o espaço e o seu corpo de diferentes formas ou

com crescente domínio dos movimentos mobilizados em cada proposta;

- selecionar elementos da cultura corporal para ampliar o repertório gestual da criança por meio de práticas socialmente significativas, tomando a brincadeira como elemento privilegiado da cultura corporal nessa faixa etária.

Para o professor de Educação Física na Educação Infantil, é fundamental que desenvolva certas atitudes que favoreçam o processo de desenvolvimento da criança quanto à apropriação da cultura corporal em reconhecer os avanços, estimular a interação, favorecer a autonomia, elaborar propostas desafiadoras e observar e registra a ação das crianças a fim de planejar atividades, conhecer o grupo e ajustar as propostas para se obter um bom desempenho das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos aqui apresentados e do estudo bibliográfico realizado, permitiu observar a necessidade que o estímulo tem durante a fase da infância e anos escolares para um bom desenvolvimento futuro, a criança ofertada a esses estímulos pode ser comprovado cientificamente maior e grandes evoluções, elas se tornam mais ágeis no seu desenvolvimento motor, pois possui as habilidades bem desenvolvidas e, além disso, possui um melhor relacionamento social e de interação com os colegas.

Por isso, é necessário garantir a presença do professor de Educação Física desde o início da vida escolar das crianças, que é a Educação Infantil. Acredito que as atitudes intencionais dos professores direcionadas às atividades de movimento são importantes ferramentas para o crescimento profissional e pessoal dos mesmos e como consequência, para o pleno desenvolvimento da criança.

Dessa forma se faz necessário que os profissionais de Educação Física valorizem essa área, acreditem na sua importância a fim de provar que pode mais, e para isso precisa refletir por que e como pode fazer para atingir esse objetivo, seguindo de bases como os referenciais curriculares, o projeto pedagógico da escola deve estar está inserido, estabelecendo parceria com o professor da sala envolvendo a família das crianças e toda comunidade escolar.

Cabe também à escola criar um ambiente favorável à prática das aulas de Educação Física na Educação Infantil propiciando uma troca de experiências entre os envolvidos e, ao professor trabalharem pelo aprimoramento do gesto na criança, procurando contemplar e explorar a multiplicidade de suas funções e manifestações.

Assim sendo, esse trabalho deve propiciar o desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade, trabalhados no interior das práticas corporais selecionadas da cultura corporal, assim como uma reflexão acerca das atividades planejadas e desenvolvidas, na busca de uma educação que estimule as potencialidades assegurando o aprendizado e o desenvolvimento dos educandos no ambiente escolar.



MARILENE BEZERRA DE LIMA

Graduação em Letras (2006) pela Universidade de Suzano; Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Santo Amaro (2018). Professor de Ensino Fundamental I na EE Leonel Brizola e Educação Infantil CEI Parque Cocaia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEE, H. A Criança em Desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília MEC, 1996.

COLL, C. (org.). Os Conteúdos da Reforma. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ENDERLE, C. Psicologia do desenvolvimento. O processo evolutivo da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 2a, 1987.

FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 1997.

FONSECA, V. da. Da Filogênese à ontogênese da motricidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, n.4, p. 7-14, 2001.

MACHADO, M.L.A. A Educação Infantil e Sóciointeracionismo. Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo. Cortez, 1994

MAGALHAES, L. C. et al. Análise comparativa da coordenação motora de crianças nascidas a termo e pré-termo, aos 7 anos de idade. Rev. Bras. Saúde Mater. Infant, Recife, v. 9, n. 3, Sept. 2009.

MALINA, R. M. et al. Crescimento, maturação e atividade física. São Paulo: Phorte. 2009.

MELLO, M. A. A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NASCIMENTO, V. S.; LEITE, W. S. et al. Coordenação motora fina em crianças na idade escolar: demandas da sala de aula. Temas desenvolvidos. 2003; 12(69): 33-39

NETO, A.S; MASCARENHAS, L. P. G. et al. Relação Entre Fatores Ambientais E Habilidades Motoras Básicas Em Crianças De 6 A 7 Anos. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. 2004.

SILVA, E.N. Educação Física na Escola. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

TANI, G. et al. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

WALLON, H. As origens do pensamento da criança. São Paulo: Manole, 1989.



A INSERÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A escola infantil, conforme nossa compreensão, é um lugar de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas, por meio da inserção da criança em ambientes distintos dos da família. Um espaço e um tempo em que seja integrado o desenvolvimento da criança, seu mundo de vida, sua subjetividade, com os contextos sociais e culturais que a envolvem das inúmeras experiências que ela deve ter a oportunidade e estimulo de vivenciar nesse espaço de sua formação. Compreendemos, então, que a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências e de situações nas quais elas possam criar inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.

Palavras-chave: Professor de Educação Física; Educação Infantil; Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordará discussões acerca da Educação Física na Educação Infantil e como objetivo geral visa a Trajetória da Educação Infantil no Brasil: Legislação e políticas. Posteriormente apresenta o estudo empírico sob as seguintes temáticas: Cotidiano do Pré-escolar: o espaço e o tempo para brincar correr, pular; os limites e possibilidades do professor de Educação Física na Educação Infantil; a importância do movimento na Educação Infantil. Os objetivos deste estudo foram investigar o papel da Educação Física na Educação Infantil, diagnosticando sua presença ou não, seus objetivos e conteúdos; além da formação adequada para a implementação desta área no projeto pedagógico escolar.

As crianças pequenas têm o direito à educação/cuidado/brincadeira e também à Educação Física no seu currículo conforme consta na lei e nos documentos normativos relativos à temática. Na lei e na política ocorreram avanços por outro lado na prática a garantia não está sendo efetivada a contento. Visto que, há falta de espaço, tempo, recursos, enfim, materiais para a prática pedagógica e ausência de formação do profissional de Educação Física qualificada na área da Educação Infantil.

O objetivo específico é sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação infantil contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais.

Como justificativa visa apontar os desafios do professor de Educação Física na prática cotidiana da Educação Infantil.

Partindo dessa questão problema, qual currículo em Educação Física deve-se ensinar nas escolas públicas, para que possamos ter um cidadão crítico e atuante nessa realidade de constantes mudanças.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano, e por consequência, dos processos de ensino e aprendizagem passaram por evoluções significativas ao longo dos anos, que foram desenvolvidas teorias para tentar entender um pouco mais sobre como esse processo se consolida na vida dos sujeitos.

Para isso, presenciamos estudos e teorias decorrentes destes que enfocaram o desenvolvimento humano com base em diferentes aspectos, tais como: o afetivo, maturacional/motor, cognitivo e social.

Essas noções de desenvolvimento atreladas a determinados aspectos trouxeram grandes contribuições para o que sabemos hoje em termos de desenvolvimento humano, como um processo que se realiza durante todo o ciclo vital dos sujeitos.

LEGISLAÇÃO DO ENSINO INFANTIL

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 a educação até seis anos ficou definida como primeira etapa da Educação Básica. Mas com a alteração ocorrida em maio de 2005, definiu-se que a criança com seis anos de idade deveria estar matriculada no ensino fundamental.

Nesse contexto, a educação infantil

passou atender crianças até cinco anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases em seu Art. 30 reforça que a "educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade" (BRASIL, 1996, p. 21).

No que se refere à primeira etapa da Educação Básica, recorremos, mais uma vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para compreender melhor sua função e organização.

Em seu Art. 29, a legislação assegura que "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social [...]" (BRASIL, 1996, p. 21).

É nessa etapa da educação que a criança tem o primeiro contato com a vida escolar, adquirindo conhecimentos, compartilhando experiências e vivenciando um acervo de atividades diversificadas que servirão como bagagem para as séries posteriores. O Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação atesta que a educação infantil será instituída por meio das seguintes regras:

[...]I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 04 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, p. 21-22).

A instituição escolar tem o papel de controlar a frequência com intuito de verificar a assiduidade dessas crianças, sejam elas atendidas no turno parcial ou durante a jornada integral. Nesse sentido, falando ainda sobre os aspectos legais que regem a Educação Infantil, não podemos deixar de citar nesse contexto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Trata-se de um documento criado em 1998 para servir como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 1998).

O RCNEI diz respeito a "uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos harmônicas com suas realidades e singularidades" (BRASIL, 1998, p.14).

O RCNEI (1998, p.21), em seu Volume I nos esclarece que: A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

É profundamente marcada pelo meio social

em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

"a educação física é uma prática pedagógica que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal". A LDB reforça em seu Art. 26, parágrafo 3º, a legalidade da oferta da Educação Física desde as primeiras séries da educação formal, determinando que "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (...)" (BRASIL, 2003, p.19).

A LDB deixa claro essa legalidade e a inserção desse componente curricular no âmbito escolar desde as séries iniciais até as posteriores, mas não é o que acontece na prática. Os sistemas de ensino negam esse conhecimento aos alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, contemplando-a, somente, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio.

A Educação Física no contexto escolar tem uma singularidade em relação às demais disciplinas. É um componente que contribui para a formação dos alunos de instrumentos e conhecimentos diferenciados. Esses conhecimentos são apropriados das manifestações de práticas que foram produzidas historicamente pela humanidade em suas relações sociais.

Trata-se de uma área que requer espaços e tempos distintos daqueles tratados no ambiente escolar, exige ambiente físico arejado, amplo, protegido do excesso do sol e da chuva, com materiais adequados à sua prática.

A Educação Física brasileira, durante toda sua trajetória histórica assumiu diversos papéis na escola e na sociedade: eugenização e assepsia do corpo; formação de atletas; preparação do corpo do aluno para o mundo do trabalho; terapia psicomotora e outros papéis do gênero, sobretudo vivenciados ao longo do século XX. Mas objetar a essas atribuições de cunho idealistas, ela passou, também, a adotar outras posturas político ideológicas numa perspectiva progressista.

Nessa direção, Betti e Zulliani (2002, p. 74-75) afirmam que a "[...] Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento", passando a construir nos alunos a noção de que não bastam apenas aprenderem as destrezas e habilidades motoras, a apreenderem os fundamentos técnicos e táticos de um esporte, mas precisam, sobretudo, aprender a praticar e organizar socialmente suas práticas e saberem respeitar o adversário como companheiro e não vê-lo como inimigo, bem como compreenderem o sentido e significado que as práticas corporais que vivenciam estão diretamente relacionadas ao contexto social, político e econômico do qual fazem parte.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A DIVERSIDADE DE VIVÊNCIAS

A Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, oportunizando a diversidade de vivências e experiências de atividades que poderão contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança, mas, também, despertá-la em seu olhar crítico e criativo sobre si e as coisas do mundo, emancipando-a e tornando-a capaz de perceber e transformar a realidade em que está inserida.

A Educação Física confere um importante "[...] papel no processo de educação global, não devendo ser vista como algo complementar, mas como uma real contribuição no processo de crescimento e desenvolvimento de todas as pessoas" (Santana, 2008, p. 03).

Dessa maneira, juntamente com as demais disciplinas do currículo da Educação Infantil, a Educação Física oferece sua significativa contribuição, proporcionando, às crianças, o conhecimento das vivências das manifestações da cultura corporal de movimento (esportes, jogos, lutas, dança e ginástica) de forma sistematizada e orientada por um profissional habilitado na área que possa contribuir de maneira emancipada à formação integral desses sujeitos em processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Na Educação Infantil se verifica, ainda, no Brasil – sobretudo em regiões mais pobres e carentes do interior nordestino – que são poucos os exemplos de aulas de Educação Física que são ministradas por professores habilitados na área, e nem sempre estes profissionais, durante sua formação inicial, dispõem de disciplinas que ressaltam, efetivamente, a faixa etária de 0 a 5 anos. Mello (2007, p. 04) reforça:

Por isso, ainda encontramos, nas escolas desse nível de ensino, duas situações extremas: aulas denominadas de Educação Física que não têm a sistematização necessária e traz atividades muito parecidas com os esportes; ou brincadeiras na areia e equipamentos do parque, sem nenhuma diretividade em nenhum momento.

É imprescindível que haja discussões sobre o papel do professor polivalente e do professor de Educação Física, como também em torno das metodologias e conteúdos que são adotados e aplicados nas aulas de Educação Física no Ensino Infantil, muitas vezes desprovidas de sentidos e significados com a realidade social das crianças.

A escola como local destinado à educação deve propiciar durante as aulas de Educação Física, um saber fazer das práticas corporais e um saber sobre esse fazer, ou seja, sobrepujar a prática pela prática e conscientizar-se que não existe prática neutra, uma vez nela estão implícitas ou explícitas filosofias, valores, interesses e visões de mundo (Gallardo, 2005).

Então a Educação Física é uma disciplina que pode contribuir para o desenvolvimento integral/total da criança de atividades lúdicas e prazerosas, especialmente quando da oferta de práticas/atividades bem orientadas e sistematizadas por um professor devidamente habilitado/qualificado na área para atuar profissionalmente na educação

infantil, proporcionando à criança a interação com objetos, com outras crianças e com situações que possam servir de aprendizado para sua vida em sociedade.

Pode-se afirmar, então, que a construção da concepção de Educação Infantil está em curso, mas no atual momento histórico faltam as bases materiais para a configuração das diretrizes apontadas como uma concepção de base social.

Mesmo havendo alcances e limites das políticas e programas federais destinados à criança de 0 a 6 anos, evidencia-se no âmbito das intenções de governo o crescente reconhecimento da importância da infância como fase do desenvolvimento humano, bem como dos direitos das crianças como cidadãs. Isso reflete uma tendência à universalização da Educação Infantil em contexto institucional.

A Educação Física é uma área de conhecimento que utiliza as atividades físicas, orientadas por processos didáticos e pedagógicos, com a finalidade do desenvolvimento integral do homem, consciente de si mesmo e do mundo que o cerca. Assim como a Educação Infantil, a Educação Física escolar passou no decorrer dos anos por inúmeras modificações e alterações das formas como era vista e aplicada.

A discussão do objeto de estudo da Educação Física, a abertura de programas de mestrado na área, a volta de inúmeros profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, a confirmação da vocação da Educação Física para ser ciência da motricidade humana, adicionados a um novo panorama político-social resultante da abertura, contribuem para que seja rompida, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único da escola. É na década de 1980 que a Educação Física passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência, e o modelo esportivista é criticado pelos meios acadêmicos.

Em meio a esse cenário de transição, diversas abordagens pedagógicas foram apresentadas nas pesquisas em Educação Física, todas baseadas nas variadas áreas de conhecimento humano, como a psicologia, sociologia e filosofia. Todas pretendendo que a Educação Física contemple o ser humano em suas diversas dimensões, proporcionando o que se chama de educação integral. Embora com os avanços teóricos na área, ainda se tem a preocupação com a necessidade de uma prática educativa da disciplina mais coerente com a realidade humana.

A Educação Física Escolar deve objetivar o desenvolvimento global dos alunos procurando torná-los mais criativos, independentes, responsáveis, críticos e conscientes. A ação metodológica do professor pode criar estas categorias e não apresentar conteúdos de forma rígida.

Dessa forma poderemos ter uma relevância do papel da Educação Física no processo educativo. A presença dessa disciplina na Educação Infantil vem aparecendo mais de acordo com esse movimento da educação da faixa etária do 0 a 6 anos de idade e também da importância, pelo menos teórica, da Educação Física escolar. Segundo Debortoli, Linhales, Vago (2001, p.94):

Pensar a presença da Educação Física na escola pressupõe a compreensão de que ela é construída na e, ao mesmo tempo, construtora da cultura escolar. Isso exige que seus professores estejam plenamente envolvidos com o projeto pedagógico da escola em que atuam, sensíveis ao diálogo crítico com a realidade social e com as crianças, com suas necessidades e seus interesses, e sempre atentos à dimensão cultural das práticas corporais de movimento.

Ao pensarmos na Educação Física para e com as crianças é preciso considerar a brincadeira como eixo principal e linguagem fundamental e característica na infância. Entretanto esta não deve ser utilizada de maneira funcionalista, mas se constitui uma forma singular de produção e apropriação do conhecimento, em suas múltiplas dimensões. (Debortoli; Linhales; Vago, 2001).

A Educação Física para as crianças de 0 a 6 anos de idade deve-se preocupar com os saberes que essas crianças já trazem, bem como estabelecer mediações para a ampliação dos mesmos.

Concordando com Sayão (2002) a Educação Física presente no currículo da Educação Infantil não pode simplesmente pautar-se por um modelo "escolarizante", que vise à preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. Não pode constituir-se somente como uma disciplina que possua conteúdo, tempo e espaço previamente definidos.

Há que se conceber a criança como ser integral, completo que ao brincarem e se movimentarem o fazem com sua totalidade e não de um único domínio. Em face desse contexto na educação, na Educação Infantil, na Educação Física e na relação dessa última com a Educação Infantil, tem-se as produções teóricas que estão cada vez mais crescentes na área.

O interesse por esse tema vem como um reflexo do que temos na sociedade, do que vem acontecendo no ambiente que nos cerca. Como afirma Pinheiro e Silva (2002), é de acordo com os institutos, programas de pesquisas e das necessidades de cada época que o conhecimento científico aumenta ou diminui. Mais especificamente com base em 1996 que os objetos de pesquisa da Educação Física na Educação Infantil abordam questões mais pertinentes.

Nessa época, passa a ser reconhecida a responsabilidade que o professor de Educação Física pode exercer no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, representando um avanço na direção da possibilidade de construirmos uma relação mais orgânica com a Educação Infantil.

A importância da produção teórica da Educação Física na Educação Infantil, como meio de conhecimento que trate desse assunto, é apresentar aos cursos de formação e aos próprios profissionais, formas de refletir as demandas dessa área e construir propostas de intervenção, ajudando no delineamento de uma trajetória que contribua para a constituição da própria Educação Infantil.

Contudo, mesmo que a produção teórica ainda esteja escassa e, apesar da Educação Física, historicamente, estar voltada para a prática dos esportes de rendimento e, mais recentemente, para a escola, muitas

experiências vêm sendo realizadas no Brasil circunscrito ao espaço da Educação Infantil. (Sayão, 2000).

A Educação Física escolar resulta de teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas, as quais criam reflexões sobre as transformações humanas e seus avanços. Desta forma, busca-se que a educação física mantenha ligações diversas com as mudanças do ser humano, havendo uma preocupação para que seus conteúdos não sejam marginalizados (PCN's, 1997).

Os professores de Educação Física não podem se limitar ao desenvolvimento de habilidades, já que devem ser conhecedores de que o corpo é uma totalidade, ele transmite e se comunica sem a necessidade das palavras (Falkenbach, 2006).

O educando precisa mais do que aprender fundamentos técnicos e táticos referentes aos esportes, necessita estar preparado para organizar-se, aceitar e compreender regras, trabalhar em grupo e respeitar as diferenças sociais. É caráter da disciplina transmitir a criança a sua participação dentro do esporte e dos jogos, para que entenda as regras e limitações e consiga formular de acordo com as suas capacidades. Para que seja participante e ativo durante sua vida, um componente que incorpore e crie uma visão crítica para o educando (Betti, Zuliani, 2002).

O desenvolvimento da criança está ligado diretamente à participação em vivências e brincadeiras durante a sua infância. Ao chegar à escola apresenta uma bagagem de movimentos e práticas já existentes e conhecidos em sua cultura, cabe ao conjunto escolar ampliar este conhecimento em relação ao movimento e as práticas corporais. Como também é papel do professor de Educação Física estimular a participação de todos os alunos durantes às aulas e atividades propostas, para que vivenciem, conheçam e reforcem suas capacidades e habilidades físicas. Para o profissional desta área fica:

[...] a responsabilidade de organizar e sistematizar o conhecimento sobre as práticas corporais, o que possibilita a comunicação e o diálogo com as diferentes culturas. No processo pedagógico, o senso de investigação e de pesquisa pode transformar as aulas de Educação Física e ampliar o conjunto de conhecimentos que não se esgotam nos conteúdos, nas metodologias, nas práticas e nas reflexões (DCE, 2008, p. 72).

De acordo com Mattos e Neira (2006) situações discriminavam que a criança aprende sozinha e se desenvolve por si própria deve ser repensado. O papel do professor em planejar, adequar e motivar os alunos nas atividades é de fundamental importância para a formação e aprendizagem destes. Descreve que o aluno deixa de ser o centro e cria-se um conjunto entre o professor-aluno conhecimento. Assim é necessária a participação de professores formados e especializados na área, estes que se colocaram em posição de aprendizagem e criaram classes para atuar perante as necessidades dos alunos e da escola.

Os quais se prepararam para transportar situações referentes aos alunos, identificando suas dificuldades e trabalhando para uma melhor aprendizagem, com aproveitamento dos conteúdos e interligando-os a outras

disciplinas e conflitos diários. Contudo é momento de repensar e refletir sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno que frequenta as aulas de Educação Física e perante estas tem o direito de ocupar seu tempo de forma séria e respeitosa e não apenas como distração e passa tempo.

O PROFISSIONAL ESPECIALIZADO

Segundo Hurtado (1988) o professor de Educação Física, assim como os professores de outras áreas, é um educador e a ele não compete apenas transmitir informações, ele também representa o processo educacional que vai além dos conteúdos. O professor de Educação Física como profissional estabelecerá uma interação de seus documentos, planejamentos de aulas e processos de ensino, atuando de forma social para se atingir ações voltadas as solucionar as problematizações ocorridas no ambiente escolar. Seja se colocando em posição de professor, treinador ou orientador, deve manter um processo de comunicação social perante seus alunos (Palafox et. al., 2010).

A responsabilidade ou inadequação que o professor carrega ao aplicar os conteúdos podem estar relacionadas à sua formação, assim o curso de Educação Física forma o acadêmico para múltiplas áreas, o profissional deveria escolher e focar seus estudos. Atingir conhecimento sobre como pretende atuar deveria ser um foco importante, mas nota-se que professores são formados com vários conteúdos sistematizados, não se aprofunda, nem se especializa nas propostas escolares e nos conteúdos tomado pela disciplina.

Depara-se assim com casos de profissionais que não tem domínio de conteúdos ou não conhece as necessidades escolares e esperam apenas uma oportunidade para deixar a escola e partir a área de interesse maior (Silva; Oliveira; Silva, 2005).

É fundamental que... profissionais da Educação Física que tenham a Educação Física escolar como um dos seus objetivos... Compreendam primeiro que a escola se estrutura de acordo com os valores prevalecentes de uma determinada organização social, mas pode atuar numa perspectiva de crítica e superação desses mesmos valores. Dialeticamente a escola determina novos padrões de comportamento, ao mesmo tempo em que é determinada pelo conjunto de tensionamento de uma sociedade marcada pela exclusão, pela divisão social e pelo conflito (OLIVEIRA, 1999, p. 7).

Necessita-se de professores com o intuito de cumprirem com seus deveres, sendo além de transmissor do conteúdo, também um mediador, que seus planejamentos escolares possam ser flexíveis para assim poder mostrar aos alunos que este é um espaço para sua aprendizagem. O professor ainda é responsável por descobrimentos e experiências que podem gerar pontos positivos ou negativos na vida dos alunos.

Na escola, geralmente ele é visto ora como uma figura simpática, ora como uma figura rígida, alguns até o denominam um turista na escola, o qual cumpre a sua carga horária (ou não) e vai embora. Não tem outro vínculo com o trabalho pedagógico geral da escola que vá

além daquele momento da aula propriamente dita e invariavelmente, em consequência, só é lembrando para atividades extra aula, quando em períodos de jogos esportivos, festa ("professor, é possível apresentar um número?") e na famigerada "marcha" do sete de setembro (BRAID, 2003, p.56).

O papel do professor de Educação Física é fundamental para a formação dos educandos, com atividades organizadas, favorecerá que os alunos melhorem suas habilidades físicas e seu desenvolvimento individual. Com isso, o profissional demonstrará a necessidade das aulas de Educação Física e também sua participação no processo ensino-aprendizagem (Paula et. al., 2006).

Em um estudo realizado por Beltrão e Macário (2000) cita como o bom professor é reconhecido pelos alunos, quando ele demonstra saber o que precisa ensinar e transmite claramente os conteúdos e atividades.

Destaca que um professor competente busca unir os objetivos do conteúdo ao meio social e ao submundo que está inserido, sua postura é de entender quais as vivências e cultura que seu trabalho irá intervir. Também faz parte de sua atuação entender e separar o que pode ou não fazer, podendo assim dar significado e sentido as suas atitudes e comportamentos durante o período de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a tantas transformações e evoluções que permeiam a educação nacional, acreditamos que se torna necessário conceber esta prática como espaço real de atuação do professor de Educação Física, de fundamentação teórico-prática e instrumentalizadora da atividade profissional no contexto da práxis social, abrindo possibilidades reais de ensino, pesquisa e extensão de uma prática crítico-reflexiva do contexto do presente objeto de estudo que se preocupa em investigar sobre a contribuição da Educação Física no ensino infantil.

A Educação Física na Educação Infantil sofreu diversas influências de diferentes tendências pedagógicas. Somente na década de 1990 que alguns trabalhos buscaram avançar no entendimento da área para com a educação da primeira infância. O que se viu foi uma necessidade de a área contribuir para a ampliação de leitura do mundo dos pequenos, tomando a brincadeira infantil como eixo central da proposta.

A Educação Física inserida na Educação Infantil deve se preocupar em seu projeto educativo em ultrapassar a fragmentação e reconhecer a particularidade e potencialidade das crianças em um espaço escolar que possa ser lúdico e criativo, tratando assim das singularidades próprias dessa idade. Nessa perspectiva, o brincar por aparecer como forma inerente à criança, constitui como algo que é de extrema importância para a assimilação de mundo feita por elas.

Com isso, o brincar deve está presente na Educação Física presente na Educação Infantil, uma vez que esta deve tomar como ponto de partida a natureza infantil. O elemento lúdico da cultura das crianças deve ser levado em consideração se se deseja

realizar uma Educação Física ancorada nas características dos pequenos. Pensando em todas essas questões, outra necessidade é a criação e implementação de uma Política Nacional para a Educação Infantil.

Questão essa que envolve muitos obstáculos, desafios e polêmica. Justamente o que se procura é elaborar uma Política no país que esteja efetivamente ajustada às necessidades da primeira infância. E também, importante se faz desenvolver uma política que forme e valorize os profissionais que atuarão nessa área. Muito já se fez e se faz no objetivo de buscar uma Educação Física consistente e de acordo com as necessidades das crianças nessa faixa etária, mas ainda há muito o que se fazer nesse sentido.

Com base nesse trabalho enxergo alguns desdobramentos relevantes pensando na Educação Física presente na Educação Infantil. Questões como a busca por uma prática pedagógica enriquecida e que seja coerente para com as crianças de 0 a 6 anos.

Também trabalhos que procurem estar sempre em diálogo com as concepções de infância presentes nas práticas pedagógicas, buscando com isso estar em constante atenção com relação àquelas visões que devem ser superadas. Enfim, trabalhos que busquem contribuir para, cada vez mais, vermos presente a Educação Física na Educação Infantil, mas aquela que leve em conta as particularidades infantis e que esteja sempre procurando fornecer às crianças uma prática que possa colaborar em sua formação.



MARLENE TAIRA MELO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Pinhais (2008); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Profª Leila Maria Fonteles Farias da Rede Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BALBÉ, G. P.; DIAS, R. G.; SOUZA, L. da S. Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento motor na educação infantil. Revista Digital/ Buenos Aires, ano 13, n. 129, 2009. Disponível em: www.efdeports.com. Acesso em 20 setembro 2018.

BELTRÃO, F. B.; MACÁRIO, N. M. O bom professor de Educação Física: Visão do Estado, Visão do Aluno. Revista Motriz, v. 6, n. 2, p. 81-87, 2000.

BETTI, M. Ensino de 1º. E 2º. Graus: Educação Física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.

BETTI, M; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Ano 01, Número 1, 2002.
Disponível em: < http://www.ceap.br/material/MAT25102010170018.pdf>. Acesso em 10 setembro 2018.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Gráfica do Senado.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Nº. 10.793, 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º e do art. 92 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e da outras providências. Brasília, dezembro, 2003.

_____. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF. Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: Imprensa Oficial, v.7, 1997. Disponível em: www;gov.br./seb/arquivos/pdf/livros.Acesso em 20 Setembro 2018.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial, Brasília, 2 dezembro 2003. www.mec;gov.br./seb/arquivos/pdf/livros Acesso em 20 setembro 2018.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003 – Dispensa das aulas de Educação Física. Diário Oficial, Brasília, 2 dezembro 2003. www.mec;gov.br./seb/arquivos/pdf/livros Acesso em 10 Setembro 2018.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003c – Estatuto do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, Brasília, 1 setembro 1998. www.mec;gov.br./seb/arquivos/pdf/livros Acesso em 08 setembro 2018.

BRAID, L. M. C. Educação física na escola: uma proposta de renovação. Revista Brasileira de Promoção a Saúde, v. 16, n.2, 54-58, 2003.

DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Básica I. Educação Física. SEED/PR, 2008. www.mec;gov.br./seb/arquivos/pdf/livros Acesso em 08 setembro 2018.

FALKENBACH, A.P.; DREXSLER,G.; WERLE, V. Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. Revista Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

DEBORTOLI, J. A.; LINHARES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e Conhecimento Escolar: Princípios para a Construção de uma Educação Física "Para" e "Com" as Crianças. Revista Pensar a Prática, v. 5: p. 92-105, jun./jul. 2001. Acesso em 25 setembro 2018.

GALLARDO, J.S.P. (org.) Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

HURTADO, J. G. G. M. O ensino da educação física: uma abordagem didática metodológica. 3ª Ed., Porto Alegre, 1988.

LDB. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

MELLO, M.A. Educação Infantil e Educação Física: um binômio separado pelo movimento, mas qual o movimento? Artigo da biblioteca digital da Universidade Federal de São Carlos, 2007.

OLIVEIRA, N.R. Concepção De Infância na Educação Física Brasileira: Primeiras Aproximações. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 1999.

PALAFOX, G. H. M.; et. al. Educação Física Escolar: Conceitos e Fundamentos Filosóficos Pedagógicos para o PCTP/EF.
Disponível em: www.nepecc.faefi.ufu.br/PDF/321_conceito_ef.pdf. Acesso em 25 setembro 2018.

PAULA, C. H. de; et. al. Importância do Papel do professor de Educação Física. Revista Científica de Faminas / Muriaé, v. 2, n. 1, p. 202, 2006.

PCN's; PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Educação Física - Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília, 1997. www.mec;gov.br./seb/arquivos/pdf/livros Acesso em 18 setembro 2018.

SILVA, Edilayne F. da; PINHEIRO, M. do Carmo. A Educação Infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a Educação Física. Revista Pensar a Prática, Goiânia, v. 5, p. 39-57, jul./jun. 2001/2002. www.mec;gov.br./seb/arquivos/pdf/livros

Acesso em 10 setembro 2018

SANTANA, J.O. A Educação Física inserida na Educação Infantil: uma análise da realidade da disciplina nas escolas públicas infantis da cidade de Viçosa-MG. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 13 - N° 120 - Maio de 2008. www.mec;gov.br./seb/arquivos/pdf/livros Acesso em 10 setembro 2018.

SAYÃO, Débora Thomé. Infância, Educação Física e Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. 2000.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55- 67, jan. 2002. /www.vitoria.es.gov.br/arquivos. Acesso em 6 setembro 2018.

SILVA, V. S. da; et al. A importância da Educação Física Escolar no desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Visão dos responsáveis. Revista Digital, Buenos Aires, v. 16, n. 156, 2011. www.efdeports.com. Acesso em 9 setembro 2018.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: Esta pesquisa busca refletir acerca das contribuições da leitura na formação do estudante nos anos iniciais da Educação Básica. O estudo tem como objetivos ainda investigar a importância do hábito da leitura desde a Educação Infantil. Busca-se também observar o papel do letramento nas diversas situações que o aluno enfrenta na escola e fora dela. A pesquisa se deu por meio de uma análise bibliográfica embasada nos estudos de importantes teóricos que abordam em seus estudos assuntos inerentes a formação de leitores e o papel da escola no processo de letramento dos estudantes. É valorizando o hábito da leitura que torna-se possível um processo de aquisição da leitura e da escrita eficaz nas séries iniciais da Educação Básica, pois a leitura deve desafiar o estudante a transformar e aplicar o conhecimento adquirido em seu cotidiano.

Palavras-chave: Alfabetização; Estudante; Escola; Letramento; Professor.

INTRODUÇÃO

Espera-se que o aluno desenvolva seu processo de aprendizagem por meio da escolarização, ou seja, sua presença regular na escola, deve supostamente acarretar a sua alfabetização e juntamente com as demais competências deve ampliar sua interação social e sua inserção na sociedade letrada. Porém, não é o que ocorre e muitas crianças chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler ou escrever. Nos dias atuais somente a escrita do nome não atesta mais a alfabetização como ocorria no passado. Em decorrência dessa alteração de critérios, observa-se o crescente número de jovens e adultos que já tiveram a oportunidade de ter passado pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas não conseguiram desenvolver as competências necessárias para uma alfabetização plena e eficaz.

Esta pesquisa tem como objetivos refletir acerca das contribuições da leitura na formação do estudante nos anos iniciais da Educação Básica, buscando ainda investigar a importância do hábito da leitura desde a Educação Infantil. Busca-se também observar o papel do letramento nas diversas situações que o aluno enfrenta na escola e fora dela. Além de investigar a importância do hábito de ler ainda na primeira infância. Busca-se também analisar as práticas docentes e sua eficácia em relação à leitura e a escrita.

Sabe-se que nos dias atuais a rede pública é composta basicamente por comunidades carentes, as quais não têm acesso à cultura escrita fora da escola. No entanto, o processo de alfabetização e letramento deve independer da classe social do educando, pois a leitura e a escrita não se baseiam somente naquilo que se julga popularmente ser culto.

Esta carência torna o trabalho do educador um tanto mais árduo para fazer valer a igualdade nos direitos à educação de qualidade, pois ele precisa compensar na escola o necessário acesso a diferentes materiais escritos de diferentes gêneros, para que o aluno passe por um processo de letramento interagindo efetivamente com a cultura escrita. É necessário que o professor perceba que o acesso ao universo leitor é de fundamental importância para um processo de alfabetização e letramento eficaz, este deve promover situações de ensino e aprendizagem que envolva diferentes gêneros textuais, por meio de vivências lúdicas, que despertam na criança a curiosidade e a vontade de aprender, de descobrir o mundo por meio da leitura e da escrita.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DA LEITURA: ALGUNS APONTAMENTOS

Alfabetizar é fornecer meios que possibilitem à criança codificar e decodificar os códigos linguísticos, mas não somente isso se faz necessário, sobretudo, levar em consideração a identidade cultural de cada estudante, pois a utilização do código pode variar de significado dependendo da cultura regional, já que a língua é um sistema de representação. Estar plenamente

alfabetizado não é apenas saber ler e escrever, mas trata-se de uma condição do indivíduo que cultiva, exerce e incorpora-se às práticas sociais utilizando-se da escrita e da leitura. Usar socialmente a leitura e a escrita se torna tão importante quanto saber decifrar o código. Magda Soares (1998) afirma que:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p.47).

Partindo deste princípio, se faz necessário que os educadores tragam para sua prática de ensino da leitura, uma contextualização, ou seja, enquanto o educando passa pelo processo de alfabetização é de suma importância que este conhecimento se apoie em práticas que faça sentido para estudante, fazendo-o assim interagir com o seu meio social, para que perceba o que é ensinado e aprendido na escola.

Segundo Vygotsky (1984), a criança desenvolve conhecimentos e habilidades que são social e culturalmente aprendidos, e a escola por sua vez trata o conhecimento como algo que é exclusivamente adquirido dentro dela. No entanto, quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos, por isso há necessidade de uma escola que ofereça frequentes práticas sociais de leitura em suas aulas.

A escola e o professor assumem assim, um importante papel na formação de leitores plenos e usuários competentes da leitura e da escrita em diferentes esferas como participantes da cultura escrita. Trata-se não mais de ensinar a língua, suas regras e suas partes isoladamente, mas de incorporar essas habilidades às ações que se realizam com textos no cotidiano. Para as classes populares, na maioria das vezes, é na escola que se tem a única oportunidade de acesso a materiais escritos, variedade de gêneros textuais, livros que podem proporcionar experiências pessoais e sociais significativas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's sobre a prática da leitura:

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. (BRASIL,1997, p. 43).

É preciso que na escolha das leituras trazidas para dentro da sala de aula, haja uma preocupação minuciosa com os tipos de textos oferecidos aos estudantes. Devem ser leituras de qualidade, diversificadas em gêneros textuais como: receitas, fábulas, textos jornalísticos, instrucionais, literários, lúdicos, músicas, poemas, para que as crianças possam ter acesso às diferentes informações que a leitura lhes proporciona. Lira (2006) destaca ainda que:

Ferreiro e Teberosky, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita, revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo

para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou leem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita (LIRA, 2006, p. 44).

Essas leituras devem ser realizadas de maneira prazerosa para o professor e para as crianças, que devem ter acesso ao universo leitor ainda na Educação Infantil. Para que isso ocorra cabe ao professor tomar para si o papel de mediador entre as crianças e a leitura. Pensando assim, o professor passa a ensinar a leitura criando vida para os textos lidos, mudando a entonação da voz, trazendo suspense, deixando nas crianças sempre a vontade de querer ouvir mais. Solé (1998) afirma ainda que:

A situação de leitura mais motivadora também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas em que, com um objeto claro – resolve uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto – aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência. (SOLÉ, 1998, p. 91).

Deve-se também trabalhar com os textos e seus diversos usos. A criança precisa entender com qual finalidade cada texto é escrito, qual sua intenção e, assim, entenderá qual linguagem e qual tipo de texto usar em cada situação que lhe for apresentada. Para que isso ocorra é preciso que o aluno saiba diferenciar uma carta de um bilhete, uma receita de um poema. Isso se dá no dia a dia, dentro da sala de aula, no trabalho que o professor fará com os diversos gêneros textuais apresentados.

Para Lerner (2002), proporcionar ao educando o contato com esses gêneros, não terá nenhum valor se esse professor não trouxer para dentro do âmbito escolar, situações em que as crianças possam vivenciar o uso real e social desses textos. É preciso que a criança viva a situação de enviar e receber um bilhete ou uma carta que ela própria construa ou que junto com sua turma possa fazer uma receita e degustá-la depois de pronta, para que toda essa construção possa fazer sentido real, seja apropriada e internalizada por essas crianças.

O ATO DE LER E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Aprende-se a falar, falando, aprende-se a andar, andando, e aprende-se a ler lendo. Antes mesmo de ir para a escola a criança já sabe ler ela vai ao supermercado e já sabe dizer de qual chocolate gosta pela marca que observa na embalagem. A criança que ainda não lê convencionalmente usa os olhos do professor para ler o que ainda não compreende. A criança aprende com seu professor, pega livros e finge estar lendo, imitando as ações de do educador como leitor. Mais tarde, essa criança trará em si reflexos daqueles que liam para ela, seja atitudes de prazer ao ler ou apatia frente à leitura. De acordo com Foucambert (1994):

Ser leitor é querer saber o que se passa

na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciando um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz textos, seja um manual de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema. (FOUCAMBERT, 1994, p. 30).

Contribuir para que os alunos tomem gosto pela leitura é um árduo trabalho, porém muito frutífero. É necessário que os alunos vejam esse professor como exemplo de leitor, alguém que lê para eles, porque realmente quer ler e além de querer, gosta de ler. Essas ações não podem ser realizadas como uma obrigação da rotina escolar, mas deve ser vista como um momento de diversão.

O despreparo didático e a carência encontrada nas escolas públicas hoje são um grande contribuinte para a falta de empolgação por parte dos alunos e dos professores para um melhor trabalho com a leitura. Mas, é de fundamental importância que a escola assuma seu papel de formadora de educandos capazes de aprender e que ofereça subsídios para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

REPENSANDO A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DA LEITURA

O ato de ler se constitui como uma importante ferramenta para a construção de novas aprendizagens, pois possibilita o surgimento de ideias e ações indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem do estudante. Além de ampliar conhecimentos e descobrir novas formas de conhecimento, por meio da leitura, o aluno tem acesso a um mundo desconhecido, que acaba se tornando familiar, pois a leitura possibilita que o leitor acesse os mistérios escondidos atrás de cada palavra que se descobre.

Cabe ao professor proporcionar aos alunos a prática da leitura, oferecendo meios que permitam aos alunos o acesso aos livros e outras formas de leitura. Zilberman (2003) acrescenta ainda que:

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

De acordo com a abordagem de Zilberman (2003) o papel do professor na formação de alunos leitores é de grande relevância, pois, por meio de seus conhecimentos este pode disponibilizar materiais que despertem a curiosidade do aluno em investigar o novo por meio da leitura que deve ser permeada de intencionalidade.

É o constante acompanhamento do professor no processo de ensino e aprendizagem da criança, que possibilita o desenvolvimento de ações de alfabetização e letramento de eficientes, possibilitando que

o estudante tenha acesso ao universo leitor de forma lúdica, livre, por meio de diferentes gêneros textuais.

É ainda na Educação Infantil que o hábito de ler deve se tornar uma prática, de forma prazerosa, sem intenção de alfabetização, mas que possibilite o acesso a leitura, por meio de diferentes práticas. O fazer docente nesta etapa do desenvolvimento é o de possibilitar este acesso ao universo leitor de forma lúdica, por meio das contações de histórias, da leitura compartilhada, do reconto das leituras efetuadas, despertando na criança a curiosidade em descobrir o que a história tem a contar.

Delmanto (2009) aponta ainda que as instituições de ensino devem ter uma constante preocupação com a formação de leitores. É preciso que a escola direcione os seus trabalhos para ações pedagógicas que objetive desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura de diversas formas, em especial para enfrentar os desafios encontrados na vida em sociedade. É preciso que a escola proporcione ao aluno estratégias necessárias para que consiga a partir da leitura da escrita compreender a leitura de mundo, conforme ressalta Brandão (1994):

A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, consequentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma pratica social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos. (BRANDÃO, 1994, p. 89).

Percebe-se no posicionamento de Brandão (1994) que a leitura promove a interação entre os indivíduos, essa interação contribuir para o surgimento de sujeitos leitores, conhecedores de seus direitos e de sua participação na sociedade, pois ao ler criticamente, a leitura de mundo se torna ampla, o que contribui para a inclusão em sociedade de cidadãos conhecedores de seus direitos que não se permite manipular. De acordo com Foucambert (1994):

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

A abordagem de Foucambert (1994) ressalta a importância da leitura e do acesso a escrita. Freire (1989, p. 13) destaca que: "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', de transformá-lo por meio da nossa prática consciente." O autor aponta para a importância de uma leitura crítica de mundo que gera dúvidas e desejo por mudanças.

Yunes e Pondé (1988) destacam que:

[...] ler é – além da "atribuição de significados à imagem gráfica segundo o sentido que o escritor lhe atribui – a relação que o leitor estabelece com a própria experiência", por meio do texto. Assim envolve

aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos linguísticos), emocionais (identificar-se, concordar ou discordar, apreciar) e racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar). Há, portanto, diferentes níveis de leitura que extrapolam do texto para o mundo. A crise da leitura abarca hoje muitos letrados, incapazes de ler a própria realidade no mundo. Aliás, Paulo Freire já chamava atenção para o fato de que a leitura do mundo se faz concomitantemente à leitura da palavra. Daí ser impossível uma leitura do consenso, uniforme, pois no conflito das interpretações se revela a diversidade rica de um texto e, através dele, a da realidade. (YUNES E PONDÉ, 1988, p. 58-59).

Nota-se que as autoras destacam a importância de uma leitura crítica para que o indivíduo se sinta incluso em uma determinada sociedade, é preciso ler com conhecimento, com propriedade para que a leitura escrita caminhe lado a lado com a leitura de mundo proporcionando aprendizagem e conhecimento de forma integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível refletir sobre a importância da leitura nas práticas do professor em sala de aula. A desmotivação e tradicionalismo existentes nas instituições hoje não funcionam mais, tendo em vista que o educando precisa ser estimulado a participar da sociedade dos seus acontecimentos, por meio de suas leituras.

Compreendeu-se também que as leituras devem agregar novas informações, conhecimento, cultura aos estudantes, mas tudo isso sem ignorar a sua história, aquilo que foi aprendido no meio em que ele vive pois tudo pode ser chamado de conhecimento desde que faça sentido. Se verificou, ainda, que as instituições escolares ainda não têm trabalhado sob essa visão, se faz necessário a escola faça uso da diversificação textual, à contextualização dos textos no cotidiano, para que a leitura seja adquirida pelos estudantes como práticas sociais verdadeiras no seu dia a dia.

Os estímulos de leitura em sala de aula devem ser feitos pelo professor, ao ler uma história interpretando, utilizando textos sociais do cotidiano, utilizando vários tipos de gêneros textuais, pois essa metodologia possibilita que o aluno que não gostou inicialmente, de ler perceba a leitura de um modo diferente, pois aqueles que não gostam de poesias podem ler textos jornalísticos, aqueles que não gostam de textos jornalísticos podem ler contos, ou músicas, ou cartas, entre outros gêneros.

Sendo assim, é valorizando o hábito da leitura que se torna possível um processo de aquisição da leitura e da escrita eficaz nas séries iniciais da Educação Básica, pois a leitura deve desafiar o estudante a transformar e aplicar o conhecimento adquirido em seu cotidiano.



MARIANA SARAIVA SABINO DA COSTA

Curso Normal Superior pela UNIARARAS (2005); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena N. O leitor: co-enunciador do texto. In: Polifonia. N°1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: Brasília, 1997.

DELMANTO, Dileta. A leitura em sala de aula. Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro. Ano III. N° 7. 2009. Disponível em: < http://www.construirnoticias.com.br/a-leitura-em-sala-de-aula/> Acesso em 12 de Outubro de 2018.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

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

LIRA, Bruno Carneiro. Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança. São Paulo: Paulinas, 2006.

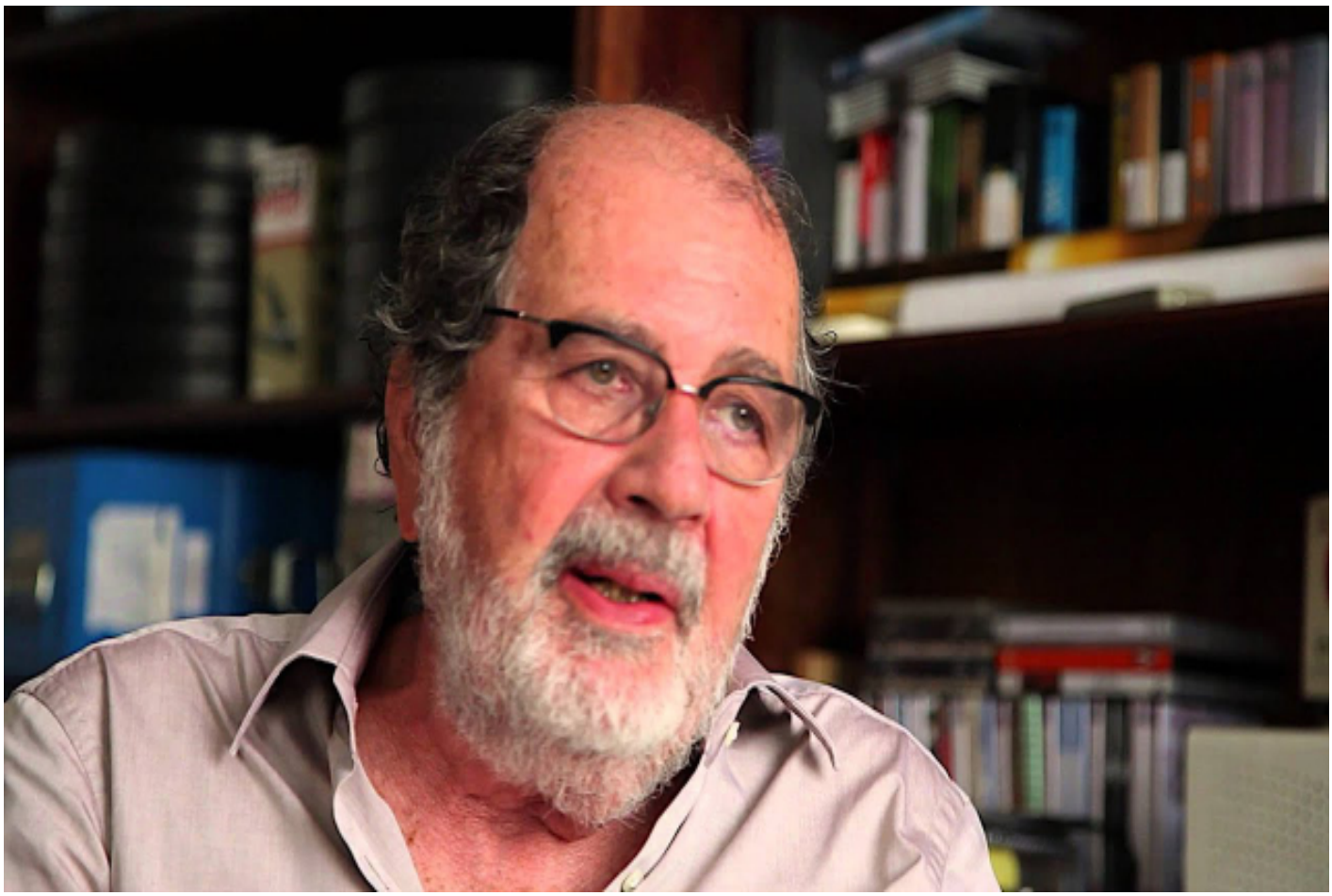
SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica,1998ª.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. Leitura e leituras da literatura infantil. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



CINEMA E HISTÓRIA: A ATUALIDADE DE GANGA ZUMBA, DE CARLOS DIEGUES E A LEI 10.639/03

RESUMO: O presente artigo tem como propósito a reflexão sobre a relação entre cinema e História por meio da apreensão histórica do filme Ganga Zumba, de Carlos Diegues (1963), a saber, uma adaptação de obra literária homônima de João Feliciano. Buscar-se-á, também, trabalhar a atualidade da obra com base na Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. O artigo está dividido em duas partes: a primeira compreende a historicidade da obra e a segunda busca refletir sobre a importância social da obra na atualidade brasileira.

Palavras-chave: Cinema; História; Carlos Diegues; África; Lei 10.639/03.

GANGA ZUMBA, DE CARLOS DIEGUES (1963)

Realizado pela Copacabana Filmes no ano de 1963, Ganga Zumba foi escrito e dirigido por Carlos Diegues com a colaboração no roteiro de Leopoldo Serran e Rubem Rocha Filho. Este filme foi baseado no livro homônimo de João Felício dos Santos – que também trabalhou na adaptação cinematográfica –, mais especificamente a primeira parte, aquela em que o ponto nevrálgico é o esforço para a fuga e, assim, para a liberdade.

O filme é ambientado no Nordeste brasileiro no século XVII e conta a história de uma fuga de escravos para o Quilombo dos Palmares – uma comunidade de negros fugidos da escravidão, na Serra da Barriga, então Capitania de Pernambuco, região hoje pertencente ao município de União dos Palmares, no estado de Alagoas. A personagem principal é Antão. Nascido na senzala, toma contato com a história de sua origem após sua mãe ter sido morta, açoitada no tronco. Antes de ser assassinada, já prevendo a tragédia, ela chama o escravo Aroroba e lhe conta que Antão é neto do rei de Palmares, tendo o concebido no navio. Como prova ela lhe entrega um colar representativo dos Gangas. Aroroba compartilha a história com outros escravos e, a partir daí, Antão passa a ser visto como príncipe herdeiro do trono de Palmares, especialmente para Aroroba e Salustiano.

Para Diegues, todo primeiro trabalho de um cineasta é uma homenagem ao cineclube frequentado por ele. Com a película pronta, o próprio diretor notou diversas citações artísticas: mise-en-scène, documentário no início da fita, meio neorrealismo italiano e uma composição nos quadros e tempos de montagem inspirados em Eisenstein, formas de manifestações artísticas pelas quais ele nutria paixão naquele momento (DIEGUES, 1984, p. 28).

No início do processo de produção, manifestou a intenção de fazer uma obra para “dar dinheiro, para o grande público", que fosse “estouro" para as "grandes massas", para acabar com “esse negócio de filme para amigo”. Esperava, também, superar as limitações, "fases, em que até o terceiro ou quarto filme eu esteja levando tabacadas". Esses excertos evidenciam a preocupação com sua inserção no mercado cinematográfico e com a superação das críticas sofridas por conta do curta Escola de Samba (DIEGUES, [Carta] 2 jan. 1963).

Conforme Diegues, ainda que em condições materiais adversas, os jovens diretores do Cinema Novo estavam “fazendo do mercado um fator cultural, enfrentando o mercado cinematográfico". Para tanto, em Ganga Zumba, a equipe trabalhou no sistema cooperativo, eram todos sócios do filme, igualmente os atores, que "recebiam só a metade do salário, porque a outra metade também era sistema cooperativo" (DIEGUES, 1984, pp. 23-4).

As condições de produção eram precárias, a realidade material da indústria cinematográfica brasileira se impôs e por vezes a conclusão do filme se viu ameaçada.

Diegues trabalhou praticamente sem

recursos, fato observável na obra, por exemplo, na falta de iluminação, uma restrição enfrentada com muitas tomadas exteriores para usar a luz do sol. Em algumas sequências, como as noites na floresta, quase não se vê o que acontece. De acordo com o cineasta, tentaram “fazer uma fotografia que tivesse esse clima, mas foi um pouco demais, ou melhor, um pouco de recursos de menos” (DIEGUES, 1984, p. 30).



Figura 38 - Carlos Diegues durante as filmagens de Ganga Zumba
(Fonte: Arquivo Particular de Carlos Diegues - 2012).

Somada à escassez de recursos, tem-se a propositura estética de rompimento com o artificialismo industrial. A este respeito, destaca-se o trabalho de Fernando Duarte, considerado uma referência da luz tropical e que na época estava iniciando seu trabalho. Sua contribuição é considerável na fotografia cinematográfica moderna – que busca não a produção de uma luz artificial, submetida ao relato, ao drama, tal como na fotografia clássica, mas na reprodução de uma luz do mundo, no sentido documental. Embebidos da experiência do cinema moderno europeu, tinham como proposta uma apresentação sem grandes mediações técnicas da realidade bruta (MENDES, 2010).

Crentes na arte como veículo de transformação social, os seus trabalhadores viveram uma verdadeira "aventura" na produção do filme. A esse respeito, Diegues relata que, de início, teve como sócia a Tabajara Filmes – ofertando a infraestrutura, a exemplo de equipamentos, filmes e laboratório. Em carta a Glauber Rocha, tece, inclusive, elogios à produtora: “A

Tabajara tem sido uma mãe pra mim, me dando tudo, facilitando as coisas. Se não fosse ela eu acho que estaria no mesmo ponto que estava quando V. [você] deixou o Rio" (DIEGUES [Carta] 15 jan. 1963).

Mas, em menos de seis meses, a posição já se modificara: "Tanta confusão! A Tabajara me deu mesmo o prego e fiquei eu jogado em Campos sem dinheiro, sem nada. Me aguentei firme até o necessário para acabar as filmagens de lá" (DIEGUES [Carta] 8 jul. 1963).



Figura 39 - Fotografia das filmagens de Ganga Zumba
(Fonte: Arquivo Particular de Carlos Diegues - 2012).

Em decorrência de problemas de ordem financeira, as filmagens foram interrompidas por dois meses. Nessa ocasião, é socorrido por quem chamava de "tio Zé Luis" – José Luiz de Magalhães Lins, diretor do Banco Nacional de Minas, segundo o diretor, sempre disposto a financiar filme nacional em condições bastante razoáveis, a exemplo de Deus e o Diabo, Vidas Secas e Os Fuzis. Após essa situação, também Jarbas Barbosa entrou no financiamento: "dentro de um novo esquema em que a Tabajara cai fora por absoluta impossibilidade de aguentar a parada" (DIEGUES, 1984, p. 25).

Apesar dos constantes contratempos, procurava se manter firme. E, diante dessas circunstâncias, em tom de resignação, desabafa: "Mas tem que ser assim né?", referindo-se ao cenário limitador da produção do filme.

Essa não era uma condição apenas de Ganga Zumba, mas do cinema brasileiro de modo geral. Verifica-se nesta carta e em outras, mais adiante, vestígios dessa limitação,

a exemplo do relato do diretor de que a película foi produzida na base do heroísmo e que cinema era coisa de “escoteiro”, pois feito por jovens, sem dinheiro e com um grande espírito de equipe. Narra que, muitas vezes ele entrava com Antonio Pitanga num armazém, comprava um pedaço de queijo e o ator roubava a goiabada, “tudo era nesse espírito, de saber que a gente estava começando alguma coisa. Esse clima passou para o filme, um clima ideológico" (DIEGUES [Carta] 31mar. 1963).

Ao final das etapas de montagem e dublagem, o cineasta demonstrou estar satisfeito com o resultado. O filme, segundo ele, tinha um “certo ritmo interno que precisava ter” e uma fotografia que lhe parecia “bem inédita” no cinema brasileiro, “um troço duro (V [você] precisa ver as noturnas do homem! [Fernando Duarte])" (DIEGUES [Carta] 30 jul. 1963).

Algumas semanas depois, Diegues, em crítica a concorrência desigual entre o potencial da indústria nacional frente à estrangeira, sobretudo a estadunidense, conclui ser necessária "muita batalha" por leis de proteção ao cinema, pois a situação estava insustentável. Naquele momento, no qual a luta cultural estava "vendida (na sua primeira etapa)", precisavam "assegurar a possibilidade industrial de nosso cineminha. Os filmes estão custando cada vez mais caros e as rendas permanecem no mesmo nível de algum tempo atrás" (DIEGUES [Carta] 21 ago. 1963). Situação precária do cinema nacional, como mencionada, vivenciada e denunciada pelo cineasta nos anos de 1960.

Contudo, a forma do filme, que buscava uma linguagem adequada às condições precárias e capaz de exteriorizar uma visão crítica da realidade, manifestou-se na "estética da fome", posteriormente elaborada em forma de manifesto, na qual a "escassez de recursos técnicos se transformou em força expressiva e o cineasta encontrou a linguagem em sintonia com os seus temas” (XAVIER, 2001, p. 63).

As especificadas condições materiais de produção e conjuntura econômica e política estão engendradas na obra fílmica. Assim, diante da questão econômica – a carência de estrutura industrial cinematográfica e a dominação do mercado por produções hollywoodianas –, delineou-se a preocupação política de se utilizar dessa forma artística para disseminar uma visão acerca da situação colonial, não só na economia, mas também na cultura. Na próxima unidade de leitura reside a análise do filme Ganga Zumba, por meio de algumas categorias trabalhadas.

A VIOLÊNCIA REVOLUCIONÁRIA DE FRANTZ FANNON PLASMADA NA TELA

Na apresentação de Ganga Zumba surge a sequência de sete imagens. São pinturas e gravuras que ilustram o cotidiano escravocrata do passado colonial brasileiro. Dentre elas, merecem destaque a pintura de Jean-Baptiste Debret, Mercado da Rua do Valongo, representando um mercado de magros escravos em exposição, um mercador e um comprador; a obra Feitor Castigando Escravos, exibindo em primeiro plano um feitor chicoteando um escravo amarrado

no chão e, ao fundo, mais um negro sendo castigado por outro escravo (comandado pelo feitor); por fim, a obra de Rugendas, Capitão do Mato, retratando um escravo capturado amarrado e preso ao cavalo de um capitão do mato, também negro.

Ao passo que o espectador toma contato com o universo de violência e exploração aos quais os escravos estavam submetidos no Brasil-Colônia, ouve-se a seguinte narração em off a respeito da resistência à escravidão, da fuga dos escravos para montanhas distantes nas quais fundavam quilombos, destes "o mais famoso foi o de Palmares, que sobreviveu por quase um século. Por volta de 1640, governava Palmares o rei banto de nome Zambi, que o transformara num símbolo de paz, liberdade".

Em tom documental, essas imagens mostram a escravidão em sua desumanidade e são sobrepostas pela justificada resistência dos quilombos, um símbolo de paz e liberdade. Em seguida, uma sequência que reafirma a violência: é noite e na fazenda avista-se uma escrava nua, já sem vida e amarrada ao tronco. Em suas costas as marcas do flagelo e a sua volta outros cativos. Estes não parecem temer os olhares vigilantes dos brancos que os observam em frente da casa-grande: dançam e cantam num ritual de homenagem e despedida. Dentre eles está Antão, seu filho.

É notório que a montagem da sequência inicial suplanta a fábula ao pôr em paralelo gravuras do período colonial com escravos em cerimônia fúnebre. Há um contraste entre a idealização do escravo das pinturas e àquele captado pela lente de Fernando Duarte, realçada num tipo de performance criada por meio de livres movimentos da câmera que se aproxima de seus corpos e, com reduzida iluminação, salienta suas fisionomias.

Amanhece e a representação da violência tem mais um capítulo que se dá no trabalho duro do canavial, lugar no qual os escravos, entre as chibatadas e humilhações do feitor, conversam sobre as últimas palavras da mãe de Antão. São surpreendidos por um cativo gritando de dor por ser chicoteado e que tem, ainda, sua humanidade negada quando é chamado de "desgraçado", "peste", "negro sujo" e "sem mãe". Aroroba revela que antes dela ir para o poste, já prevendo sua morte, o chamou e falou que Antônio (Antão) era neto de Zambi e como prova lhe entregou o colar de Ganga (título nobre), a pulseira de Oxumaré – orixá negro, divindade protetora de Palmares representada por uma cobra que come seu próprio rabo e pelas cores vermelha e branca. Antão deixava de ser um escravo qualquer para se tornar fonte de esperança, como futuro príncipe libertador dos escravos.



Figura 47 - Quadro do filme Ganga Zumba: escravo fugindo para Palmares
(Fonte: Cinemateca Brasileira - 2018).

Na sequência temos a fuga de um escravo, incumbido pelos demais a encontrar o quilombo e a articular a ida do príncipe a Palmares. Na construção fílmica deste trecho, percebe-se a cooperação entre diretor e fotógrafo, uma vez que a expressividade da luz se autonomiza. Os movimentos do escravo, em "simbiose com a claridade ofuscante do canavial, formam figuras abstratas cujo constante movimento é acentuado pelo tambor que marca o jazz da trilha sonora de Moacir Santos" (MENDES, 2010 p. 27).

A produção fílmica apresenta um mundo cindido. O antagonismo entre senhores e escravos dá vazão a uma realidade de profunda exploração e desumanidade. É importante pontuar que a colônia é um construto do mercantilismo europeu, um episódio do mundo moderno, de expansão da dominação da civilização europeia por toda parte. Nessa direção, Ganga Zumba é um reflexo de uma realidade em que o Brasil se põe subsidiariamente diante de interesses da economia internacional. Na condição de releitura de um acontecimento passado, identifica-se com ele pela condição de subordinação econômica – parte constitutiva do sentido do desenvolvimento histórico brasileiro –, pela vivência da exploração e opressão e pelo desejo e luta pela liberdade.

A reprodução da casa-grande e da brutalidade engendrada na instituição da escravidão diante dos interesses mercantis é uma analogia para mostrar a permanência da subordinação de um povo constituído para prover açúcar, tabaco, ouro, algodão, café, enfim, tão somente para atender ao comércio europeu. Se todo povo tem na sua evolução um sentido, pode-se dizer que foi com o objetivo voltado aos interesses de outros povos que se organizou a sociedade e a economia brasileiras (PRADO JR., 2011, pp. 13-32).



Figura 48 - Fotografia do filme Ganga Zumba

(Fonte: Setor de fotografia - Cinemateca Brasileira - 2018).

É válido lembrar que o filme foi realizado na esteira do processo de descolonização da África, que produziu um pensamento radical em relação ao domínio imperialista e ao neocolonialismo. Diegues estava atento a esse processo e a literatura por ele produzida e Ganga Zumba expressa a apropriação desse pensamento para a realidade brasileira.

A leitura de Frantz Fanon, assim como a do filósofo francês Jean-Paul Sartre, era recorrente entre artistas e intelectuais de

esquerda do período e, para Carlos Diegues em particular, que os via como referência para as transformações sociais pretendidas. No esteio da resistência às atrocidades cometidas pelos certames internacionais, o padre dominicano Thomas Cardonnel incentivou a leitura dos padres-operários franceses e os comunistas mais modernos introduziram esses jovens a Gramsci, Lukács, Togliatti, Fanon e o Sartre de Furacão Sobre Cuba (DIEGUES, 2014, p. 93).

O mundo do pós-guerra polarizou-se rapidamente em dois eixos. No primeiro, a contraposição se deu em torno da descolonização e do racismo, opondo o Norte ao Sul. No segundo, entre os intelectuais defensores da ordem burguesa liberal e aqueles que se faziam porta-vozes dos interesses operários e camponeses, valendo-se do marxismo, do anarquismo e também do socialismo cristão do qual deriva a teologia da libertação. Dito de outro modo, o primeiro eixo é marcado pelas raças e pela descolonização; o segundo, pela luta de classes e pelo anti-imperialismo (GUIMARÃES, 2008).

Sartre e Fanon representavam a fusão do anti-imperialismo, do antirracismo, da descolonização e da luta de classes. O pensamento produzido no Iseb bebeu dessa fonte, como bem observou Renato Ortiz, para quem os escritos de ambos se estruturaram por meio dos mesmos conceitos fundantes: situação colonial e alienação. Não por acaso foi nesse mesmo Iseb, em Botafogo, que Jean-Paul Sartre deu sua palestra quando veio para o Brasil (ORTIZ, 2003).

Para Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2008), o Brasil se familiarizou com as ideias de Fanon um pouco antes de sua morte, ocorrida durante a estadia de Sartre e sua companheira Simone de Beauvoir no Brasil, entre agosto e setembro de 1960. Os dois também vieram ao Rio de Janeiro para promover a solidariedade internacional necessária para sustentar a Revolução Cubana e a guerra de libertação da Argélia. Em decorrência dessa militância, Sartre respondeu a um processo criminal em Paris, juntamente com outros 121 intelectuais que assumiram a cooperação com a Frente Nacional de Libertação da Argélia.

Diegues lembra o fato de correrem atrás de Sartre como se corre atrás de um astro pop e de ter acompanhado a famosa palestra por um vão de janela que dava acesso ao salão superlotado, mesmo não ouvindo o que se dizia, teve a oportunidade de ver "a lenda em carne e osso" (DIEGUES, 2014, p. 89).

É possível identificar na obra a interlocução com o pensamento do autor de Os Condenados da Terra (1961) – testemunha ocular da colonização francesa na Argélia e do embargo econômico nos países caribenhos –, para quem a gênese da violência da resistência é a violência do colonizador. Fanon entrou na cena cultural e intelectual numa época em que o marxismo e o existencialismo disputavam o proscênio cultural e político brasileiro (GUIMARÃES, 2008).

Ganga Zumba e Fanon apresentam em suas percepções sobre a realidade uma tônica maniqueísta, mas ao passo que a obra fílmica a reproduz por meio da relação de classes,

a saber, o senhor e os escravos, o médico militante via um mundo "cindido em dois seres de espécies diferentes", os colonizados e os colonizadores. Tratava-se de um mundo, guardadas as devidas proporções, nominadamente "maniqueísta, cuja lógica desumaniza o colonizado, [e] a necessidade da descolonização se põe" (FANON, 1968, pp. 27-38).

Convergem, também, no método para superar essas contradições: a violência. Essa violência fanoniana, apropriada na referida obra de Diegues, seria utilizada como meio para alcançar a descolonização e a liberdade. Na concepção do pensador martinicano, só a descolonização poderia unificar o mundo "exaltando-lhe por uma decisão radical a heterogeneidade, conglobando-o à base da nação, às vezes da raça" e essa unificação faria com que os últimos (colonizadores) fossem os primeiros e isso só poderia ocorrer em "consequência de um combate decisivo e mortal entre dois protagonistas" (FANON, 1968, pp. 27-38).

Contudo, requer destacar que a crítica anticolonial de Frantz Fanon não pode ser reduzida ao binômio "homem branco" versus "homem negro", a exemplo do clássico Pele Negra, Máscaras Brancas, obra em que o autor desnuda o complexo de inferioridade que acomete o colonizado. Já na introdução assinala que é preciso libertar o homem de cor de si mesmo, ou seja, é evidente que o ser oprimido também corre o risco de ser seu próprio algoz. Assim, ao se aprofundar sobre o tema, ele desvela o caráter complexo da colonização, uma vez que ela se manifesta em diferentes aspectos: políticos, ideológicos, econômicos, culturais e mentalmente. O apelo de Fanon à violência não deve ser visto por meio de uma bestialidade grotesca, impensada ou naturalizada, mas sim dentro de uma conjuntura de luta anticolonial, de tal sorte que somente ao longo do conflito é possível estabelecer as diretrizes e estratégias para recorrer a esta fúria com o intuito da emancipação.

Sartre e Fanon tornaram-se ícones do pensamento anticolonial ao elaborarem críticas radicais sobre a violenta desumanização que afligia o colonizado africano. Para Sartre, mais do que jogar luzes sobre a realidade das colônias e descrever essa situação histórica, a contribuição de Fanon teria sido a condução dos povos subjugados ao caminho da revolução. Convergem quanto à utilidade da violência no processo revolucionário de libertação colonial – ambos defenderam a ideia de que a descolonização seria um encontro de forças antagônicas, sendo a força o único recurso do colonizado –, mas têm acepções distintas deste conceito. Ao passo que Sartre se apoiava nos escritos de Marx para elaborar sua teoria revolucionária (especialmente no Manifesto do Partido Comunista), Fanon se apropriava, também, dos ensinamentos do sindicalista francês Georges Sorel (autor de Reflexões Sobre a Violência) (ARANTES, 2011).

Visibiliza-se em Ganga Zumba a violência engendrada nas relações entre as personagens: escravos no tronco ensanguentados pelos castigos físicos, humilhações verbais que exteriorizam uma visão de mundo racista, a prática do trabalho

escravo e a impossibilidade do exercício da liberdade, bem como da vivência do amor. Para a violência que parte da casa-grande se tem a necessária e justificada ação correspondente da senzala, caminho de resistência. Assim, a obra expõe uma problemática social por meio da luta de classes dentro do episódio da colonização que, de tão opressiva, apenas deixava como opção a resistência por intermédio da violência e da fuga.

Corroborando a análise fílmica, o fotógrafo Fernando Duarte, em entrevista à Cinemateca Brasileira, explica que a criação da luz em Ganga Zumba se deu também em função dos debates estéticos do momento (construção do cinema moderno), assim como à particularidade de se filmar o negro (cuja pele absorve mais luz em contraposição às roupas brancas que refletem mais luz). A finalidade dessa criação era mostrar como "aquela natureza era inóspita, a violência, a crueldade da escravatura, a miséria da senzala, tudo se misturando com a luz dos trópicos" (DUARTE apud MENDES, 2010, p. 53).

A aproximação da obra com a escravidão se faz por meio de mediações calcadas na adoção de pressupostos conceituais e não de uma transposição mecânica de seu julgamento do mundo como se o olho do artista fosse virgem. Trata-se de uma intervenção decisiva sobre a luz brasileira, pois com a obra houve um rompimento radical com a forma edulcorada como a escravidão fora tratada no cinema brasileiro, em especial àquela feita pela Vera Cruz. Essa clivagem se fez pautada no trabalho com um tipo de iluminação que explicitava a opressão social e o sufocamento das expectativas emancipatórias (MENDES, 2010, pp. 28-30).

Evidencia-se a violência como caminho de luta encontrado pelos cativos em sequência na qual Dandara, descrente, fala que o grupo de escravos fugidos nunca chegaria a Palmares, pois os brancos não permitiriam. Em resposta, Antão infere: "Palmares vai descer. Vai tá pelo mundo todo. Vamos ter que lutar como bicho pra não ser bicho. Ninguém fica mais escondido na cela esperando pra morrer", de tal sorte que para se safar da tirania empregada pelos senhores teriam que lutar ferozmente.

Reforçando a análise fílmica a respeito da violência revolucionária, verifica-se que em carta a Glauber Rocha, Diegues utiliza, repetidamente, o termo SANGUE (grifado por vezes em letras garrafais). Sua intenção era clara: Ganga Zumba não se prenderia aos planos, mas sim ao que aconteceria com as “pessoas dentro dele”. O filme deveria ser “corrido, saltado, com briga (mas briga ‘brechtiana’) e amor (mas amor ‘bachiano’)”, com muita ação e repleto de obstáculos na fuga dos escravos. Que tirasse o espectador de uma situação confortável, para tanto, ele deveria tomar contato com a violência, enxergar a realidade por meio da lente de Diegues.

Ganga Zumba, a seu ver, conseguiu alcançar este objetivo: um filme "sem frescura", no qual as coisas acontecem com "violência dentro e fora das pessoas, encontros e desencontros amorosos, encontros e desencontros ideológicos, todos esses dramas humanos entrecortados pela

liberdade." (DIEGUES, [Carta] 31 mar. 1963).

A luta de classes, que se alastrava para grande parte da sociedade, encontrava-se num importante momento, pois estavam em disputa os caminhos da modernização brasileira. Pensava-se, sonhava-se e forjava-se um novo homem. Diegues estava engajado nessa luta, ao lado "das esquerdas" em busca da democratização social, corporificada pela crescente mobilização popular pelas chamadas reformas de base. O cineasta pôs sua arte a serviço da política e da construção de um projeto de nação: em Escola de Samba, Alegria de Viver, a defesa da luta dos trabalhadores por meio do sindicato e a defesa da politização da favela; em Ganga Zumba, a luta anti-imperialista. As duas obras são produtos e produtoras dos anseios do nacional-popular.

A situação política que germinou a obra de arte impulsionou a reflexão sobre o lugar dos negros na sociedade brasileira. Adotando o ponto de vista do escravo, desafiou ideias correntes sobre a passividade e submissão destes à escravidão – visão estendida aos trabalhadores de modo geral –, a exemplo da comemoração da libertação ser no dia 13 de maio (data da Lei Áurea) (COSTA, 1996, pp.112-3).

Hoje, no Brasil, temos uma lei que promulga a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no país. Trata-se da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que o torna obrigatório em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Nessa direção, a referida obra de Diegues se atualiza e contribui para os debates atuais acerca deste tema.

Valendo-se do significado atribuído a Palmares o longa-metragem, como já indicado, problematiza o debate que estava em curso na sociedade brasileira, em que se assistiu a conservadores, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas formulando publicamente suas propostas e se mobilizando politicamente em defesa de seus projetos sociais e econômicos (TOLEDO, 2004, p. 69). Nessa atualização, ela nos auxilia na reflexão sobre o período histórico que ela surgiu, mas também sobre liberdade, resistência e sobre a cultura afro-brasileira.

Diante da reflexão sobre as compreensões do que seria um Brasil livre e de quais caminhos a sociedade deveria percorrer para alcançá-lo, as interpretações se entrecruzam. Os caminhos percorridos em busca da liberdade abrem caminhos de reflexão para o século XXI, que ainda não assistiu a superação da exploração, do racismo e da violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em tempos sombrios. Diante de dramas humanos como o de Amarildo Dias de Souza e de Claudia Silva Ferreira, trabalhadores transformados em símbolos do abuso de autoridade e violência policial, duvida-se da possibilidade de uma realidade, de fato, humanitária. A polícia militar brasileira, resquício da ditadura, é uma das forças policiais com maior letalidade em todo o mundo. Criada com o propósito de defender o Estado de seus inimigos, segue uma “lógica de guerra” mantida até

hoje. Assistimos estupefatos uma disputa eleitoral na qual o candidato que está em primeiro lugar nas pesquisas, Jair Bolsonaro, é conhecido por suas declarações racistas, misóginas e em favor da tortura.

Tendo em vista a permanência dessa lógica, é de fundamental importância a apreensão histórica deste período. É nesse momento que nós, historiadores, devemos nos perguntar se interrogamos o passado devidamente. Este trabalho é importante socialmente para balizar a discussão política relativa a este período, assim como a reflexão acerca do projeto de sociedade e relações sociais que se pretende estabelecer no futuro.

Nessa direção, tomamos a lei 10.639/03, como ponto de partida para a construção de um saber democrático e o debruçar sobre a obra de Diegues carrega um sentido pragmático que vai nessa direção: o desígnio de compreender determinadas particularidades do nosso processo histórico e propiciar reflexões acerca da realidade social brasileira com vistas à construção de outra, pautada em princípios como liberdade, igualdade e dignidade humana.



MARIANA GONÇALVES BARBEDO

Graduação em História pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2007), mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010) e doutorado também no curso de História Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Professora de Ensino Fundamental II e Médio - História - na EMEF Des. Achilles de Oliveira Ribeiro.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Aldo. Circular do CPC, UNE. 1962. (Acervo Documental Particular de Carlos Diegues).

COSTA, Iná Camargo. A hora do teatro épico no Brasil. São Paulo: Graal, 1996.

DIEGUES, Carlos. [Carta] 1 fev. 1963, [para] ROCHA, Glauber. Trata das utopias de juventude e de suas ambições com Ganga Zumba.

DIEGUES, Carlos. [Carta] 15 jan. 1963, [para] ROCHA, Glauber. Trata do cinema no Brasil.

DIEGUES, Carlos. [Carta] 16 mar. 1955, [para] DIÉGUES, Zaira Fontes. Trata de assuntos familiares.

DIEGUES, Carlos. [Carta] 2 jan. 1963, [para] ROCHA, Glauber. Trata da produção de Ganga Zumba e do sentimento de juventude.

DIEGUES, Carlos. [Carta] 21 ago. 1963, [para] ROCHA, Glauber. Trata da finalização de Ganga Zumba e dos filmes lançados naquele momento.

DIEGUES, Carlos. [Carta] 21 mar. 1963, [para] ROCHA, Glauber. Trata de questões da estética cinematográfica.

DIEGUES, Carlos. [Carta] 30 jul. 1963, [para] ROCHA, Glauber. Alerta Glauber acerca das suas filmagens com a câmera na mão e das posições de Leon.

DIEGUES, Carlos. [Carta] 31 mar. 1963, [para] ROCHA, Glauber. Trata das frustrações em relação aos seus primeiros filmes, da posição crítica de Glauber e de suas leituras de Sartre e do marxismo.

DIEGUES, Carlos. [Carta] 8 jul. 1963, [para] ROCHA, Glauber. Trata das dificuldades materiais da produção de Ganga Zumba.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Tradução: José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GANGA Zumba (c). Rei dos Palmares. Diário de Notícias (a.d.), s.d. (Acervo Documental Particular de Carlos Diegues).

GANGA Zumba b). O problema é a guerra (a.d.), s.d. (Acervo Documental Particular de Carlos Diegues.)

GANGA Zumba(a). O Globo (a.d.), s.d.(Acervo Documental Particular de Carlos Diegues).

GOMES, Paulo Emílio Sales. Uma situação colonial? Estado de S. Paulo. 19 de Novembro de 1960. Suplemento Literário. (Acervo Documental Particular de Carlos Diegues).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. Revista Novos Estudos, CEBRAP, pp.99-114, julho de 2008.

HOBSBAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MELO, Demian Bezerra de. "O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão". In: MELO, Demian Bezerra de (Org). A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura "civil-militar"?: Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. Espaço Plural. Ano XIII, nº 27, pp. 39-53, 2012.

MENDES, Adilson Inácio. Fernando

Duarte: um mestre da luz tropical. São Paulo: Cinemateca Brasileira, 2010.

RIDENTI, Marcelo. Artistas e intelectuais no Brasil pós-1960. Tempo Social. São Paulo, v. 17, nº 1, 2005.

ROCHA, Glauber. Revolução do Cinema Novo. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. Furacão sobre cuba. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1986.

XAVIER, Ismail (Org.). O desafio do cinema: a política dos Estados e a política dos autores. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

XAVIER, Ismail. Alegorias do subdesenvolvimento: Cinema Novo, Tropicalismo, Cinema Marginal. São Paulo: Brasiliense, 1993.

XAVIER, Ismail. O cinema brasileiro moderno. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

XAVIER, Ismail. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



MÚSICA NA EDUCAÇÃO

RESUMO: A música na escola é uma das formas de estimular o desenvolvimento dos educandos no processo metodológico, e é por meio da introdução da mesma. Isto pode ser colocado em prática de diversas formas: desde utilização de letras nas interpretações de texto em sala, este na realização de oficinas de música e instrumentalização com os estudantes. Essas são as formas de aguçar a sensibilidade, instigar a criatividade e aumentar a integração dos educandos no ambiente escolar. Um dos principais aspectos que a música representa no processo de ensino aprendizagem é o estimulo ao uso dos sentidos pelo educando em qualquer experiência musical, independentemente do estilo e dos instrumentos utilizados, ajuda promove maior habilidade de observação, localização, compreensão, descrição e representação em quem toca em que ouve. No que se refere à criação musical, o uso de diversos instrumentos em sala de aula, pode evidenciar habilidades desconhecidas e aumentar a interação com objetos e o "saber fazer", entre outras capacidades tão importantes nesta fase de desenvolvimento pedagógico.

Palavras-chave: Música; Criatividade; Apreciação.

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem que humaniza, universaliza a transcendente, a expressão do tempo e um novo estado de inteligência.

Ela traz ideias de princípios, expressões definitivas em suas propostas de trabalho educacional. A inclusão de educação musical no âmbito escolar é imprescindível, por esta razão é importante estarmos aproveitando todas as oportunidades para inserirmos música durante o desenvolvimento dos projetos, pois é a principal arte do mundo é a música, e sempre fez parte da vida das pessoas, com passar do tempo ela se tornou um elemento característicos do ser humano e está presente em todas culturas nas mais diversas situações, mesmo nas manifestação de emoções. Já que existe uma grande variável entre culturas.

O trabalho com música foi o tema escolhido o desenvolvimento da pesquisa por possibilitar que o ensino ocorra de maneira diferenciada e prazerosa tanto para os alunos quanto para os professores.

A educação musical tem uma relação complexa com a educação infantil, envolve conhecimentos mistos em vários ambientes, neste contexto de multiplicidade de saberes e práticas que ocorre e exige do professor uma formação específica. Por isto, as possibilidades de reflexão e análise da prática pedagógica de música no contexto atual das escolas de educação infantil.

Na formação dos docentes apresentam propostas curriculares com pouca ênfase nas linguagens artísticas. Neste sentido, entendemos que todos os cursos de formação deverão oferecer cursos com base mais sólida e ampla, permitindo que os docentes possam explorar e compreender o universo das crianças, especialmente no sonoro musical. Entretanto, é indispensável ao profissional da educação o comprometimento com o conhecimento musical e sua busca deve ser constante e incessante. É importante que o conhecimento esteja em sintonia com a prática ou seja conexão teoria com a prática.

Para que a educação musical venha a refletir a dimensão de uma linguagem, assumindo um papel significativo quanto o das outras linguagens do universo infantil, é preciso que ela seja entendida e praticada de outra forma. Sendo necessário entender o que é essencial sobre as experiências musicais, isto determinará os objetivos as atividades educacionais.

O desenvolvimento musical deve partir de experiências concretas e, aos poucos, se dirigir para o conhecimento abstrato da linguagem musical.

O aprendizado musical deverá ser considerado um fazer em que estejam presentes: a criação, a invenção, a imitação, a improvisação e as diferentes formas de se expressar do som (matéria prima da linguagem musical), visando também as qualidades (altura, intensidade, duração, timbre, textura) e o silêncio. É necessário proporcionar a apreciação musical constante e significativa como o momento de percepção dos sons e de apreensão das estruturas e organizações musicais, possibilitando a capacidade de observar, de reconhecer e de

ter espírito crítico. Portanto é fundamental estimular a interpretação no ato de refletir sobre a música e a sua interação com o meio, motivando a participação ativa dos educandos.

A linguagem musical deve ser entendida como um meio de conhecer, interagir, expressar- se no mundo, comunicar, viver, organizar e transformar em realidade, fazendo ser compreendida pelo seu uso.

A música é uma das formas de transformar o sujeito, ampliando suas formas de perceber, interagir, agir e pensar. Pois é o momento em que as crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com os conteúdos situados no domínio específico da linguagem musical.

A MÚSICA COMO ALTERNATIVA DIDÁTICA

A música é um excelente recurso para auxiliar o desenvolvimento integral das crianças, tem como objetivo de atingir o nível de maturidade e é indispensável para a aprendizagem. Auxilia particularmente a coordenação motora, a acuidade auditiva, acuidade visual, a memória, a atenção, entre outras.

A música contribui para o desenvolvimento psicológico do der humano, durante a realização das atividades e em relação aos diferentes ambientes.

Ainda na primeira infância, as crianças apreciam e cantam as mais varridas e diferentes tipos de músicas e estas estão presentes em seu cotidiano até nos dias atuais. Por esta razão, o professor poderá utilizar músicas em todos os momentos possíveis de suas práticas educacionais, pois estará proporcionando a seus educandos oportunidades enormes de desenvolvimento da aprendizagem.

Outro aspecto a ser observado, é o da criança tímida ou da criança excessivamente agita, ambas podem vir a encontrar equilíbrio emocional de acordo com a atividade musical e o uso de diferentes instrumentos.

Este aspecto tem sido muito explorando no tratamento dos momentos excepcionais com o uso da banda rítmica, de conjunto de percussão, de audições coletivas.

As atividades musicais compartilhadas, como o canto coletivo e a banda rítmica, atende as mais variadas necessidades das crianças com a aceitação, de segurança e satisfação, de dar e receber afeto, de auto expressão e de criatividade.

A música estimula áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, como as atividades de escrita e a oral, como se tornássemos os nossos neurônios mais poderosos. Essas áreas se interligam e se influenciam.

Sem a música a chance é desperdiçada, quanto mais cedo a escola começar com o trabalho de música, melhor será o desenvolvimento dos educandos. A música é uma forma de explorar habilidades de aprendizagem e possibilita o desenvolvimento intelectual e a interação do indivíduo ao ambiente social. Se for usada de uma foram planejadas, a música é um dos principais meios de persuasão existente na sociedade, com ela, é possível transmitir não somente as palavras, mas também sentimentos, ideias,

lembranças entre outras.

A música como instrumentalização para o educador aguça o interesse do educando que muitas vezes em perceber se encontra totalmente envolvidos no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o conjunto de palavras contidas no texto da música é aproveitável em distintas temáticas como ponto de partida na construção do conhecimento musical.

O convívio do aluno no ambiente escolar associado à música provoca uma significativa, melhoria no humor, desce modo produzirá um ambiente com individuo mais alegre que tende a serem mais motivados a participar das atividades escolares.

Além disto, uso da música na escola, provoca também um melhor um relacionamento entre os alunos facilitando trabalhos coletivos e contribuindo perda da timidez favorecendo a linguagem corporal.

A musicalização contribui diretamente no desenvolvimento cognitivo linguístico, psicomotor e sócio afetivo do educando, independentemente de sua faixa etária. A música promove em educando com necessidades especiais uma maior inserção no convívio social.

É notável em uma sala de aula que a música utilizada com base curricular em diferentes disciplinas é de extrema importância, pois garante um resgate do aluno para com o conteúdo e seu educador.

O fato de ter uma música no ambiente escolar, enquanto são desenvolvidas explicações de conteúdos didáticos, já favorece em um melhor comportamento disciplinar por parte dos alunos no transcorrer da aula.

Muitas vezes as disciplinas escolares pecam por introduzir no educando uma percepção fechada demais sobre os aspectos como se a matemática ficasse restrita em números, a gramatica, as pontuações e assim por diante. É por isso, que o papel das artes e da musicalização no processo educativo é importantíssimo.

Em um mundo cada vez mais tecnicista e complexo, educar os jovens e as crianças visando o esboço de uma sensibilidade crítica é essencial. Afinal, a capacidade de ver as situações e conseguir elaborar uma perspectiva mais sensível está se tornando algo raro.

A música traz benefícios para educação, além de apurar as percepções sensíveis e individuais, o contato com a musicalidade pode trazer outros ganhos. Quando as crianças pequenas estão dançando e divertindo-se com uma música ligada no mais alto som, tende parar o que estão fazendo e procuram-se dedicar a sentir o som que está no ambiente. Aos poucos, isto estendera-se para outras atividades e, é neste momento que a magia acontece, porque tornaram-se mais centrados.

Os estímulos recebidos por meio dos sons e do ritmo de cada canção leva a criançada a se soltar e dançar bastante o gesto contribui imensamente para que o corpo forme um repertório de expressões e movimentos.

Assim se dá no teatro as consequências da expressividade do corpo que são transmitidas de fora para dentro, fazendo com que os tímidos interajam mais e busquem

pela socialização com os colegas.

Quando incentivamos a criança a segurar um instrumento ou induzimos para que ela tente tocá-lo, as habilidades motoras finas são automaticamente trabalhadas. Bater palmas ou inventar alguns passos também auxilia muito no aprimoramento das diferentes coordenações.

No convívio com o professor e as outras crianças da unidade escolar, os mesmos vão se desenvolvendo cada vez mais as habilidades motoras, os educandos amplificam suas possibilidades de produzir diferentes sons, descobrindo várias fontes sonoras surpreendentes ao bater, sacudir, chacoalhar ou empurrar objetos do seu entorno como por exemplo: (o tampo das mesas, os bancos, as cortinas de tampas de garrafas, os talheres entre outros), bem como os objetos sonoros e instrumentos musicais simples (garrafas plásticas com água, chocalhos, clavas, guizos, pandeiros e outros). Estas descobertas ganham ainda maior sentido e valor se o professor estiver atento e assim fazer as possíveis observações e interferências. Assim, as crianças não apenas descobrem, mas aprendem a explorar as diferentes qualidades sonoras destes objetos.

As crianças desde cedo reconhecem suas músicas preferidas pelo movimento corporal que promove e costuma dar lhes algum nome para identificá-las. Essa progressiva atividade de escuta musical as sensibiliza com relação às qualidades especificas da música, estimulando incidindo e promovendo o desejo do produto sonoro e musical. Elas podem construir com a ajuda do professor diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais e ampliar seu repertório de músicas e canções, brinquedos de roda, jogos musicais, parlendas e trava-língua prediletos.

Outra atividade muito apreciada pelas crianças, é que integra a socialização, criação e a reflexão em grupo é a sonorização de histórias, quando as narrativas podem ser acampadas por objetos sonoros e instrumentos musicais. Nessas atividades, longe de fazer, ouvir e reproduzir sons sem refletir, as crianças percebem questões relacionadas aos sons e a música, inseridas em contextos e realizações musicais muito significativas. Certamente, crianças que tenham a oportunidade de uma vivência musical desta qualidade terão todas as condições para improvisar e criar.

É importante lembrar que as crianças podem ter formas diferentes de participar ou manifestar suas preferencias por músicas e canções, assim, nem todos estes músicas e canções convidam a marcação do ritmo com palmas, o que pode se tornar uma reação mecânica e estereotipada. Existem muitas outras formas de apreciação e acompanhamento que é preciso saber ver, respeitar e valorizar.

O silêncio também pode e deve ser apreciado pelas crianças. Assim, a música não precisa estar presente em todos os momentos. Há ocasiões em que o silêncio é bem-vindo, pleno de significado, experiência que contribui para o descanso auditivo. E para a compreensão da música, quando ela está presente.

O professor deve saber organizar as

situações em que as crianças escutarão ou produzirão música em grupos, distribuindo materiais no chão, ou criando para elas cantinhos aconchegantes.

MÚSICA ENVOLVE MOVIMENTO

A educação musical tem uma relação complexa com a educação infantil, envolve conhecimentos mistos em vários ambientes, neste contexto de multiplicidade de saberes e práticas que ocorre e exige do professor uma formação específica. Por isto, as possibilidades de reflexão e análise da prática pedagógica de música no contexto atual das escolas de educação infantil.

As formações dos docentes apresentam propostas curriculares com pouca ênfase nas linguagens artísticas. Neste sentido, entendemos que todos os cursos de formação deverão oferecer uma base mais sólida e ampla, permitindo que os docentes possam explorar e compreender o universo das crianças, especialmente no sonoro musical. Entretanto, é indispensável ao profissional da educação o comprometimento com o conhecimento musical e sua busca deve ser constante e incessante. É importante que o conhecimento esteja em sintonia com a prática ou seja conexão teoria com a prática.

Para que a educação musical venha a refletir a dimensão de uma linguagem, assumindo um papel significativo quanto o das outras linguagens do universo infantil, é preciso que ela seja entendida e praticada de outra forma. Sendo necessário entender o que é essencial sobre as experiências musicais, isto determinará os objetivos as atividades educacionais

O desenvolvimento musical deve partir de experiências concretas e, aos poucos, se dirigir para o conhecimento abstrato da linguagem musical.

O aprendizado musical deverá ser considerado um fazer em que estejam presentes: a criação, a invenção, a imitação, a improvisação e as diferentes formas de se expressar com o som (matéria prima da linguagem musical), visando também as qualidades (altura, intensidade, duração, timbre, textura) e o silêncio. É necessário proporcionar a apreciação musical constante e significativa como o momento de percepção dos sons e de apreensão das estruturas e organizações musicais, possibilitando a capacidade de observar, de reconhecer e de ter espírito crítico. Portanto é fundamental estimular a interpretação no ato de refletir sobre a música e a sua interação com o meio, motivando a participação ativa dos educandos.

A linguagem musical deve ser entendida como um meio de conhecer, interagir, expressar- se no mundo, comunicar, viver, organizar e transformar em realidade, fazendo ser compreendida pelo seu uso.

A música é uma das formas de transformar o sujeito, ampliando suas formas de perceber, interagir, agir e pensar. Pois é o momento em que as crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com os conteúdos situados no domínio específico da linguagem musical.

O trabalho com a música deve considerar uma possiblidade ao educando vivenciar, refletir questões musicais como forma

de conhecimento e desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além da integração social.

O gesto e o movimento musical estão ligados ao trabalho com os sons do corpo, que percebemos no nosso cotidiano, existem também aqueles que até chegamos a perceber um dia, geralmente quando crianças, mas quando adultos já não utilizamos mais. O que acontece na grande maioria das vezes, durante o processo de crescimento é que somos estimulados a usar certos tipos de sons.

Com a música, podemos manifestar diferentes expressões corporais e está deverá ser valorizada e vista como uma experiência artística. Sendo assim, podemos assumir que as origens da exploração dos sons do corpo estão conectadas às próprias origens do desenvolvimento do ser humano como um ser social.

A percussão corporal é um recurso que pode ser utilizado em muitas direções e já existem registros da prática sendo desenvolvida em área da música, educação, matemática, saúde, comunicação, treinamento corporativo, trabalho social entre outras.

A música é uma forma de expressão que contribui para que as pessoas tenham uma vida melhor e sejam mais felizes, pois é uma prática presente em todas as civilizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se com meio deste apontar caminhos que as escolas podem encaminhar para desenvolver de maneira consciente a música como jogo criação, brincadeiras, movimento e socialização, evolvendo a música nos diferentes momentos de rotina presentes na ação docente.

Acredita-se que as relações da música com outros instrumentos utilizados na ação do educador na educação, deve promover a aprendizagens dos educandos de diferentes âmbitos escolares.

A música está envolvida em todos os seguimentos da sociedade, independentemente, da idade ou classe social. Ela é um instrumento eficaz no desenvolvimento humano, e é uma das formas importantes na expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação.

Consideramos de grande importância se aprofundar na temática musical, com possíveis contribuições para um melhor ensino e aprendizagem na área da música.

A importância da promoção da motivação de professores e educandos em sua formação sejam em contexto de sala de aula, no cenário da educação básica ou no âmbito acadêmico, ensaios de grupos musicais ou em aula individuais de instrumentos. O estudo poderá trazer reflexões e mais esclarecimentos que ressaltem as contribuições e a importância que a motivação tem sobre o ensino e aprendizagem musical em diferentes contextos.



MAURA FARIAS FERNANDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2001); Especialista em Psicopedagogia Clinica pela Faculdade UNIFIEO(2002); Professora de Educação Infantil da rede Municipal Ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

COSTA, Niobe Marques da; VALLE, Edna Almeida del. Música na escola Primária. 3ª Edição. Editora Olympio

REVISTA, Presença Pedagógica, editora Dimensão, Volume 19, número 114, ano novembro e dezembro/2013



A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

RESUMO: Este artigo traz uma revisão bibliográfica cujo tema aborda as práticas pedagógicas na educação infantil na perspectiva do Letramento. O termo Letramento é bem recorrente na área educacional nos dias atuais e é de suma importância a compreensão deste conceito quando pensamos em alfabetização e aprendizagem na escola de Educação Infantil. Neste sentido apresentamos como objetivo geral para estudo pesquisar e conhecer as teorias e metodologias que englobam este tema e podemos destacar como objetivos específicos: descrever algumas práticas pedagógicas que ocorrem na educação infantil e evidenciar as práticas de letramento na educação infantil. Brincando de ler as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a refletir sobre a língua, familiarizando-se com os textos literários, ampliando o repertório textual e apropriando-se da linguagem escrita e oral. As brincadeiras com palavras incluem brincadeiras de roda, adivinhas e jogos de regras. A escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto servem apenas para demonstrar habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possui na vida social e nas práticas cotidianas.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança. Neste sentido as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil devem propor atividades nas quais a criança possa utilizar a escrita, reproduzindo aspectos da cultura escrita e ampliando o seu conhecimento sobre este aprendizado.

Podemos elencar como objetivo geral para estudo, pesquisar e conhecer as teorias e metodologias que englobam este tema e podemos destacar como objetivos específicos: descrever algumas práticas pedagógicas que ocorrem na educação infantil e evidenciar as práticas de letramento na educação infantil.

O termo Letramento passou a ser utilizado constantemente quando falamos em Alfabetização e Aprendizagem, é necessário que o educador conheça tais concepções e conceitos e saiba como "alfabetizar letrando" na sociedade atual, em que cada vez mais se faz necessário o uso social da leitura e da escrita.

A escola possui o papel de promover as práticas de letramento, em muitos casos, as pesquisas na área educacional apontam para o fato de que os alunos saem da escola dominando algumas habilidades básicas de codificação e decodificação de signos, porém quando se deparam com as práticas sociais nas quais é necessário que as práticas de letramento tenham sido apreendidas, muitos alunos tornam-se incapazes de ler, compreender e escrever de maneira funcional.

A observação dos momentos de contação de histórias e roda de leitura evidencia que as crianças aprendem a distinguir, progressivamente, a leitura em voz alta e a contação de uma história sem o suporte do livro ou de outro impresso. O professor ao conduzir o processo de leitura de histórias, deve conversar com as crianças contextualizando a história, observando a reação das crianças e respondendo as questões que elas trazem de forma espontânea sobre o texto.

O TERMO LETRAMENTO E SEUS CONCEITOS

Alfabetização e letramento se somam, o ato de alfabetizar é dar condições ao sujeito de ser capaz de ler e decodificar, de escrever e codificar, bem como fazer o uso adequado da língua escrita, neste sentido significa uma orientação a criança para o domínio da tecnologia da escrita. Alfabetizar letrando é uma abordagem bastante atual no cenário educacional e a sociedade do conhecimento exige do indivíduo que além de ler e escrever ele consiga dominar as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, que ele possa integrar-se socialmente e exercer a sua cidadania, o indivíduo deve saber ler, escrever, interpretar e conhecer o significado

das palavras que o rodeiam em seu meio social.



Fonte: <https://www.revide.com.br/media/cache/eb/24/eb2407ca6b107f51b1c6ca76556ee10a.jpg> Acesso em 05 outubro 2018.

Para que a alfabetização ocorra é necessário que as práticas de letramento sejam contextualizadas e tenham êxito, neste sentido, torna-se fundamental a valorização do conhecimento que o aluno que já traz consigo e a contextualização do meio social no qual o este aluno está inserido. As situações cotidianas e o meio social trazem características importantes e são fundamentais para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem, com base na perspectiva do letramento, da troca de ideias e saberes e experiências entre professores e alunos.

O papel do professor no processo de aprendizagem é fundamental, no intuito de mediar e levar o aluno a buscar e construir conhecimentos. Para que o professor seja capaz de desempenhar a sua função deve ser capacitado e apropriar-se dos conceitos que envolvem os termos alfabetização e letramento, neste sentido, será capaz de favorecer a formação do aluno de maneira significativa, levando em consideração o seu contexto social e econômico e as práticas que fazem parte do cotidiano deste aluno.

Quando falamos em proposta construtivista e letramento temos que o falar, o ler e o escrever devem estar reunidos em um único processo, que tenha em vista as práticas sociais de leitura e escrita, a fim de permitir à criança que a alfabetização e o letramento

ocorram juntos. As atividades de análise e síntese são trabalhadas cognitivamente pelo aluno quando faz e refaz hipóteses sobre a leitura e a escrita e estabelece relações entre significado e significante.

Com base nos estudos de Brandão (2004), que trata da metodologia de Paulo Freire sobre alfabetização, torna-se possível compreender a importância da indissociabilidade e simultaneidade dos processos de alfabetização e letramento. Com base nestes estudos temos que o método de alfabetização parte daquilo que é concreto e real para o sujeito, tornando a aprendizagem significativa, mas utilizando também os mecanismos de alfabetização.

Em sua obra Pedagogia da Autonomia (1996), Paulo Freire afirma que o sujeito quanto mais amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com um determinado ponto de vista, quando alfabetizado, pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social. Freire acreditava ser fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (2006) a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular e é possível distinguir três grandes períodos da linha de evolução da criança no processo de apropriação da escrita, cabendo subdivisões no interior de cada período. O primeiro se constitui na distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, isto é, a diferença entre desenhar e escrever. Quando não há distinções interfigurais pode não haver letras na escrita, apenas desenhos ou “riscos”, ou desenhos acompanhados de algumas letras.

A escrita e a leitura são fundamentais para o sucesso nas interações entre os indivíduos e para a convivência em uma sociedade letrada, além destes aspectos temos a formação profissional e acadêmica do sujeito como elemento fundamental nas práticas sociais e nas práticas de letramento na sociedade. Podemos elencar diferentes definições sobre o letramento, exemplo: letramento tecnológico, letramento literário, letramento religioso, letramento musical, etc.

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e ouras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (VAL, 2006, p. 19)

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança. Atualmente o indivíduo que sabe apenas ler e escrever torna-se insuficiente para as demandas da sociedade moderna é preciso

ir além da aquisição e da decodificação de signos, o sujeito deve fazer uso da escrita e da leitura em seu dia a dia tendo consciência de sua função social.

Para o professor que trabalha na educação infantil torna-se necessário que haja uma formação específica e significativa para que ele possa compreender essa nova concepção de alfabetização que surge na perspectiva do letramento o professor alfabetizador não deve esquecer da especificidade da alfabetização como domínio do sistema de escrita e no caso do letramento que também possui uma especificidade cujo objetivo é que o aluno possa apropriar-se e desenvolver as práticas sociais fazendo uso do sistema de escrita e leitura.

Nos estudos atuais sobre o ensino da linguagem escrita, há diferentes modos de abordar e de compreender os conceitos de alfabetização e letramento, não seria possível examinar todas essas diferentes perspectivas, neste sentido a perspectiva que nos parece mais relevante para auxiliar o trabalho do professor em turmas de alfabetização é o conceito de alfabetizar letrando.

A alfabetização e o letramento são consideradas duas ações distintas, porém são inseparáveis, o ideal é que se alfabetize letrando, isto significa, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, tornando o indivíduo alfabetizado e letrado.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

A escola possui o papel de promover as práticas de letramento, em muitos casos, as pesquisas na área educacional apontam para o fato de que os alunos saem da escola dominando algumas habilidades básicas de codificação e decodificação de signos, porém quando se deparam com as práticas sociais nas quais é necessário que as práticas de letramento tenham sido apreendidas, muitos alunos tornam-se incapazes de ler, compreender e escrever de maneira funcional.

Segundo Stemmer (2007) a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido sequer considerada na Educação Infantil, existindo um desconhecimento sobre o assunto. O resultado é que os professores diante do evidente interesse das crianças em querer aprender a ler e a escrever ficam sem saber o que fazer e acabam reproduzindo práticas de ensino a que eles mesmos foram submetidos, sem subsidio teórico para alicerçar suas práticas.

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 1993, p. 39).

No trabalho cotidiano com as crianças existem diversas situações em que a professora lê em voz alta para as crianças e escreve textos com a sua participação. A professora atua como escriba e quando participam destas práticas, as crianças

tomam contato com as diferentes funções sociais da leitura e da escrita, apropriando-se de suas características e dos diferentes gêneros textuais.



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-5G8LX-m7bTc/UEFhyqNAPsI/AAAAAAAAAD0/4nMfnVxO3wQ/s1600/educando+com+criatividade.jpg> Acesso em 01 outubro 2018

As práticas de leitura, escrita e de produção de textos que são desenvolvidas no ambiente escolar não são capazes de contemplar as práticas de letramento necessárias para a vida em sociedade e para as práticas cotidianas. O método tradicional de aprendizagem, por si só não é capaz de garantir que o aluno seja capaz de comunicar-se socialmente e possa estabelecer relações no meio social no qual está inserido.

É possível propor atividades para as crianças em que elas utilizem a escrita, fazendo de conta que está lendo e escrevendo. O professor deve estimular estas práticas para ampliar os conhecimentos da criança sobre a leitura e a escrita.

Segundo Brandão (2011) na brincadeira de faz de conta pode-se fazer uma lista de compra ou de convidados para uma festa, deixar recados escritos, anotar nome de remédios para o filho doente, dentre outras situações em que a escrita se faz presente com diferentes finalidades.

É possível ainda estimular as crianças a fazer “leituras” diversas, tentando antecipar o que está escrito em notícias, anúncios, embalagens, convites, legendas e outros textos ou propor às crianças a “leitura” de livros de literatura já conhecidos e de textos memorizados como parlendas, poemas e canções. Temos visto que, embora esses textos rimados estejam há muito tempo presentes nas salas de Educação Infantil, nem sempre as professoras permitem que as crianças visualizem suas formas escritas, sendo incentivadas a imitar a leitura feita

pela professora. (BRANDÃO, 2011, p. 26)

De acordo com Brandão (2011) os jogos e atividades de análise fonológica chamam a atenção da criança sobre sílabas, rimas, fonemas, e tais propostas são importantes na Educação Infantil que levam a criança a pensar sobre os sinais gráficos que têm relação com a pauta sonora e não com as propriedades físicas do objeto.

No conceito de alfabetização defendido pela autora, as atividades que têm o foco na coordenação motora fina, o controle da pressão do traço no papel ou o tamanho do traçado são importante para o desenvolvimento da escrita mas assumem um papel secundário, que representa apenas uma parte entre as tantas outras aprendizagens relativas à leitura e a escrita.

É importante trabalhar as habilidades motoras em contextos lúdicos como atividades de passatempo, labirintos, construindo brinquedos com sucatas, desenhando e pintando e nas atividades de modelagem.

O contato das crianças com a história é mediado pela voz da professora aproximando a criança e situando-a no mundo simbólico.

A relação que se dá entre o adulto e a criança durante a roda de histórias é, portanto, mediada pela linguagem. Assim, considerando que as crianças estão numa etapa da vida cuja principal "tarefa evolutiva" é a emergência da função simbólica, a professora lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer. (BRANDÃO, 2011, p. 36-37)

Ainda de acordo com a autora a participação das crianças em rodas de história oportuniza a formação de uma comunidade de ouvintes, ampliando o repertório de narrativas e manifestando seus gostos, personagens e histórias favoritas.

É fundamental que as rodas de história aconteçam de diferentes maneiras propiciando às crianças o direito de escolher os livros, organizar o espaço, realizar o reconto de histórias conhecidas para os colegas da turma, mesmo não sabendo ler ou escrever.

As brincadeiras de faz de conta são aquelas em que as crianças assumem situações diversas e para tanto, utilizam a linguagem oral e a escrita, exercendo diferentes papeis observados na sociedade.

Embora também reconhecendo a importância do apoio do adulto nas brincadeiras infantis, individuais ou em pequenos grupos, não minimizamos a relevância do brincar livre, espontâneo no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Assim, entendemos que tanto as brincadeiras livres ou espontâneas quanto aquelas apoiadas pelos adultos podem ter um efeito positivo no desenvolvimento infantil e devem estar presentes na educação de crianças pequenas. (BRANDÃO, 2011, p. 54)

Segundo Leite (2006) ao falarmos nas regras, nos jogos de enredo, não estamos minimizando sua importância, quando as crianças brincam de escola, elas obedecem às regras institucionais que funcionam nessa

esfera, quando brincam de organizar uma festa, elas atendem às regras que são ditas na sociedade e assim por diante.

Neste contexto, a linguagem verbal se torna extremamente importante, as crianças representando tais papeis imitam o modo de falar e o vocabulário utilizado na sociedade, elas brincam de falar como se fossem outras pessoas, revelando a atenção que elas prestam à língua.

Brincando de ler as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a refletir sobre a língua, familiarizando-se com os textos literários, ampliando o repertório textual e apropriando-se da linguagem escrita e oral. As brincadeiras com palavras incluem brincadeiras de roda, adivinhas e jogos de regras.

Segundo Brandão (2011) brincando com as palavras, as crianças podem desenvolver a consciência fonológica, que envolve capacidades variadas de refletir conscientemente sobre unidades sonoras. Tal desenvolvimento é especialmente relevante porque, além de resgatar experiências culturais, contribuem para o próprio processo de alfabetização.

A inserção de jogos e brincadeiras que proporcionam o contato com a linguagem oral e escrita na educação infantil não visa a alfabetização precoce, mas sim poder oportunizar às crianças que aprendam sobre as palavras no momento em que brincam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto servem apenas para demonstrar habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possui na vida social e nas práticas cotidianas.

As práticas de leitura, escrita e de produção de textos que são desenvolvidas no ambiente escolar não são capazes de contemplar as práticas de letramento necessárias para a vida em sociedade e para as práticas cotidianas. O método tradicional de aprendizagem, por si só não é capaz de garantir que o aluno seja capaz de comunicar-se socialmente e possa estabelecer relações no meio social no qual está inserido.

Ao longo dos anos os conceitos e concepções que envolvem o tema Letramento foram esclarecidos e as práticas pedagógicas baseiam-se nesta concepção de “alfabetizar letrando”, dando oportunidades para que as crianças tenham contato com o mundo da leitura e da escrita já na educação infantil.

As contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, são de fundamental importância para o entendimento das relações entre os termos alfabetização e letramento, no qual um termo complementa o outro e conforme as ideias das autoras é necessário alfabetizar letrando e o ensino deve prever ações para que o indivíduo possa comunicar-se em sociedade e participar das práticas sociais no meio no qual está inserido.

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança.



MELISSA RODRIGUES GARCIA

Graduação em História (2000); Pós-graduação em História e Historiografia: Sociedade e Cultura (2002) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho; Pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Bandeirantes (2010); Pós-graduação em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas – FACON (2013); Professora de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Professor Josué de Castro.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, C.R. O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LEITE, Tânia M. S. B. R. Alfabetização – consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

STEMMER, Márcia Regina G. S. A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria (Orgs). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Orgs.) Além da alfabetização. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4ed. São Paulo: ÁTICA, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.



RACISMO E HISTÓRIA

RESUMO: O racismo é uma construção histórica que dificulta a vida de milhões de pessoas no Brasil. Do ponto de vista biológico, o conceito de raça já não é mais admitido para a espécie humana, entretanto, no campo das Ciências Humanas, o conceito foi redefinido e segue sendo apropriado. O objetivo deste estudo é estabelecer uma revisão bibliográfica sobre a construção social do racismo contra negros e negras no Brasil. Para tanto, buscaremos rever as ideias de importantes teóricos e compreender a evolução histórica dos conflitos raciais no Brasil. Nossa hipótese principal é a de que, mesmo tendo existido avanços, no combate ao racismo em nosso país, pessoas negras, ou afrodescendentes, ainda enfrentam condições adversas de sobrevivência, devido à perpetuação do racismo antinegro. Os resultados apontam para um que, embora se tenha tido avanços no combate ao racismo e promoção da igualdade racial, ainda há muito o que se avançar.

Palavras-chave: África; Racismo; Afrodescendentes.

INTRODUÇÃO

O pensamento racializante, bem como o racismo denominado "antinegro" são construções históricas e, portanto, passíveis de serem desconstruídas. O conceito de "raça", inicialmente ligado ao mundo das Ciências Naturais, avançou para as Ciências Humanas e, embora no caso da espécie humana, do ponto de vista biológico, não seja mais admitida a ideia de raças biológicas, compreende-se que, sociologicamente falando, o termo em questão é admitido e apropriado, de acordo com importantes pequisadores (IANNI, 2004; MUNANGA, 2013; MOURA, 1994; SCHWARTZ, 1993).

O objetivo deste estudo é realizar um levantamento e análise bibliográfica sobre a construção social do racismo contra o grupo étnico-racial negro no Brasil. Para tanto, buscaremos rever as ideias de importantes teóricos e compreender a evolução histórica dos de determinados conceitos relativos à temática das raciais no Brasil. Nossa hipótese principal é a de que, mesmo tendo existido avanços, no sentido de combate ao racismo em nosso país, afrodescentens ainda enfrentam condições adversas de sobrevivência, devido à perpetuação do racismo antinegro.

Dessa maneira este estudo justifica-se pela importância de continuarmos investindo em soluções pacíficas que tornem a vida de todas as pessoas melhor, independente de sua raça, origem, ou classe social, sob pena de, ao não o fazermos, contribuirmos para a manutenção do racismo e a negação de direitos fundamentais previstos pela Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Como outros estudos com temática similar a esta proposta, ele é justificado também pela expressiva quantidade de afrodescentes em nosso país (mais da metade da nossa população é preta ou parda, segundo o Instituto Brasileiro de Estudos Geográficos – IBGE) (IPEA, 2014). Acreditamos que tão expressiva parte da nossa população exige a tomada de decisões que contribuam para identificar suas peculiaridades, fraquezas e forças. Dessa forma, espera-se que se possa promover equidade racial e, assim, construirmos uma sociedade mais justa para todos e todas.

Como se é esperado, para a revisão bibliográfica foram pesquisados documentos científicos (livros, artigos, dissertações e teses) acessíveis na web. Os termos utilizados para a busca foram "racismo antinegro", "Construção histórica dos racismo" e "situação dos afrodescentens no Brasil".

Delimitamos, em princípio, alguns conceitos caros a este estudo, como os termos "raça", "racismo" e, posteriormente "políticas afirmativas". Em seguida exploramos brevemente a origem e evolução dos ideais racistas que até hoje encontram ecos em nossa realidade.

Por último, apresentamos as considerações finais, parte em que admitimos o longo percurso teórico e prático que ainda precisaremos percorrer no sentido de uma sociedade mais justa, com igualdade e

equidade entre as pessoas

RACISMO NO BRASIL

Para Campos, três abordagens sociológicas distintas são utilizadas na atualidade para a análise do racismo e seu modus operandis:

A primeira delas entende o racismo como um fenômeno enraizado em ideologias, doutrinas ou conjuntos de ideias que atribuem uma inferioridade natural a determinados grupos com origens ou marcas adstritas específicas. Por essa perspectiva, o adjetivo "racista" só pode ser atrelado a práticas que decorrem de concepções ideológicas do que é raça. A segunda abordagem (...) concede uma precedência causal e semântica às ações, atitudes, práticas ou comportamentos preconceituosos e/ou discriminatórios na reprodução do racismo. Para essa postura analítica, as práticas racistas prescindem de ideologias articuladas e, portanto, as ideias deixam de ser o elemento definidor do racismo. Por fim, a terceira abordagem crê que o racismo teria assumido características mais sistêmicas, institucionais ou estruturais nos dias atuais. Embora práticas e ideologias sejam dimensões importantes do fenômeno, são as estruturas racistas os princípios (CAMPOS, 2017, p. e329507-e329508)

Embora Campos (2017, p. e329508) sugira o que chama de "abordagem tridimensional do racismo", a qual deve considerar as três abordagens supracitadas, consideramos produtivo também a percepção de que o conceito de racismo permanece em construção. Podemos, no entanto, compreender sua evolução histórica, a fim de, por ela, melhor nos subsidiarmos e compreendermos as abordagens atualmente em uso.

Otavio Ianni (2004) contribui sobremaneira para este debate quando afirma que o termo "raça" distingue-se de "etnia", pois, esta última, é uma "condição biológica", ao passo que "raça" - embora tenha surgido no contexto biológico - pode ser compreendida hoje como "uma condição social, psico-social e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e processos de dominação e apropriação" (IANNI, 2004, p. 3).

Assim, para o autor, a racialização das pessoas e sua classificação e hierarquização seria uma estratégia política de garantir a perpetuação das estruturas de poder e a manutenção das estruturas econômico-sociais baseadas na cisão entre classes:

Racializar ou estigmatizar o "outro" e os "outros" é também politizar as relações cotidianas, recorrentes, em locais de trabalho, estudo e entretenimento; bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando a praxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades. Sob todos os aspectos a "raça" é sempre "racialização", trama de relações no contraponto e nas tensões "identidade", "alteridade", "diversidade", "desigualdade", compreendendo integração e fragmentação, hierarquização e alienação. (IANNI, 2004, p. 3)

Tal estratégia deve, no entanto, ser combatida, pois vai contra os princípios de igualdade, equidade e justiça, prega dos pela

Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), pela Constituição Federal (1988),e pelo Estatuto da Igualdade Racial (2010).

RACISMO É UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Clóvis Moura (1994) propôs a divisão do período escravagista no Brasil como algo contínuo, mesmo após a abolição da escravatura no ano de 1888. Para o sociólogo, o Brasil teria inicialmente passado por um regime escravocrata denominado "escravismo pleno" e, posteriormente, "escravismo tardio" (MOURA, 1994. p. 50).

O "escravismo pleno" possui, segundo o sociólogo, certos traços característicos, como o "latifúndio escravista como forma fundamental de propriedade" e uma "legislação repressora contra os escravos, violenta e sem apelação" (MOURA, 1994. p. 50). Tal legislação facilitava o controle dos indivíduos e grupos descontentes e produzia enormes lucros para a elite escravagista.

Ainda segundo Moura, o período do escravismo tardio – o qual, arriscamos afirmar que perpetua-se até hoje, é marcado pela modernização do Brasil e foi preparado ainda durante o período do escravismo pleno, com a promulgação de leis que foram cerceando as possibilidades de ascenção social, política e econômica da população negra no Brasil.

Botosso (2013), com base nas informações disponibilizadas por Moura (1994), sistematiza as cinco principais leis que, juntas, impediram e ainda impedem a igualdade de condições para que afrodescendentes, sobretudo os de pele escura (pretos e pardos), escapem da situação de escravismo tardio:

1) A Tarifa Alves Branco (1844), (...) tinha um caráter protecionista ao início da industrialização, porém sua idealização foi projetada para absorção da mão-de-obra estrangeira assalariada, associada a política de desvalorização do trabalhador nacional negro e não branco.

2) A Lei da Terra (1850), (...) visava inviabilizar a possibilidade futura do ex-escravo integrar-se a sociedade produtiva via doação de terras aos egressos das senzalas e possibilitava que o trabalhador assalariado se transformasse em um pequeno proprietário.

3) A Lei Eusébio de Queiroz (1850), que determinava a proibição do tráfico internacional de africanos e estancava a dinâmica demográfica que mantinha a escravidão.

4) A Guerra do Paraguai (1865-1870), que contou com um exército formado por um grande número de negros, que lutaram no lugar de seus senhores ou foram vendidos ao governo brasileiro para participarem compulsoriamente da linha de frente (...).

5) A política imigrantista, que visava resolver o problema da mão-de obra do trabalho livre com a importação de imigrantes conservando os ex-escravos como uma massa marginalizada tornando-os reserva de segunda categoria no mercado de trabalho industrial. (BOTOSSO, 2013, p. 4)

Esse conjunto de leis foram determinantes para a manutenção dos libertos em condições extremas de sobrevivência, pois passaram a impedir o livre acesso à terra e desse modo, impediu-se que

pessoas libertas da escravização pudessem cultivar e sobreviver de sua própria terra, por exemplo. Por sua vez, o incentivo governamental dado à vinda de imigrantes em massa para o Brasil, diminuiu as chances de empregabilidade da população negra "recém-liberta".

Ou seja, essa população saiu de uma situação de trabalho escravo para a condição de desempregados, formando um mercado reserva que, embora qualificado (pois realizava todas as tarefas típicas do campo e da cidade, como agricultura, pecuária, ourivesaria, metalurgia, comércio, etc, durante todo o regime escravista pleno), passou a ser amplamente desvalorizado. Essa desvalorização vinha carregada de conteúdos ideológicos, pois havia um esforço tanto por parte da elite brasileira quanto de cientistas, no sentido de provar que a "raça" negra estragaria o projeto de desenvolvimento, inviabilizando genética, social e economicamente o nosso país.

Em o "Espetáculo das raças", Lilia Schwartz (1993) explica que as ideias racializantes remontam ao século VX, mas ganham forças, sobretudo no século XIX, em especial nas instituições científicas e criminais, pois foram incorporadas às ideias de Darwin, sobre a evolução das raças (plantas e animais) o que ficou conhecido como "darwinismo social".

Coexistiam, portanto, em um mesmo período, sob uma mesma base darwinista as noções anatagônicas de que tanto a Humanidade derivava de um mesmo tronco genético – cujas diferenças entre os povos seriam explicadas pela sua maior ou menor evolução, quanto o seu contrário, ou seja, de que o Humanidade não deriva de uma única linhagem genética e, se o foi assim um dia, tanto tempo se passou desde então que não seria mais possível considerarmos-nos como espécie única (CONCEIÇÃO, 1994, p. 130).

Nesse sentido, Munanga e Gomes (2008) reforçam que

(...) a ideia da mestiçagem tida ora como meio para estragar e degradar a boa raça, ora como meio para reconduzir a espécie a seus traços originais; as ideias sobre a degenerescência da mestiçagem etc., todo o arcabouço pseudocientífico engendrado pela especulação cerebral ocidental repercute com todas as suas contradições no pensamento da elite intelectual brasileira. (GOMES; MUNANGA, 2008: p. 47)

Importante ressaltar que os pensamentos sobre a mestiçagem como algo nocivo à espécie humana permanecem até os dias atuais, traduzidos em expressões racistas e autodepreciativas, como a expressão "jeitinho brasileiro"

COMBATE AO RACISMO

Cem anos após a abolição da escravatura ainda nos debatíamos – e nos debatemos – com as consequências tanto do "escravismo pleno", quanto do "escravismo tardio", tal qual propôs Moura (1994).

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, determina que sejamos iguais perante a lei e que os direitos relacionados à vida, à liberdade e a segurança, por exemplo, não podem ser violados:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem

distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; (BRASIL, 1988)

Entretanto, apesar da existência legal de tais conceitos, pouco se avançou em relação à qualidade de vida, respeito, liberdade e dignidade da população negra do Brasil. Essa população prossegue sendo marginalizada econômica e socialmente, devido aos entraves impostos antes e depois do pós abolição.

Uma confirmação de que o racismo prossegue atuando é a necessidade de criação de novos mecanismos legais para impedi-lo, como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12288/2010), a criminalização do preconceito racial, a Lei 12990/2014 e a Lei nº 12.711/2012.

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12288/2010) tem como objetiva garantir à população negra os direitos postulados pela Carta Magna de duas décadas atrás, combatendo a discriminação racial e a intolerância. Vale a pena reproduzir aqui a delimitação de termos fundamentais para a compreensão da defesa desses direitos:

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

(...)

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

(...)

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2010)

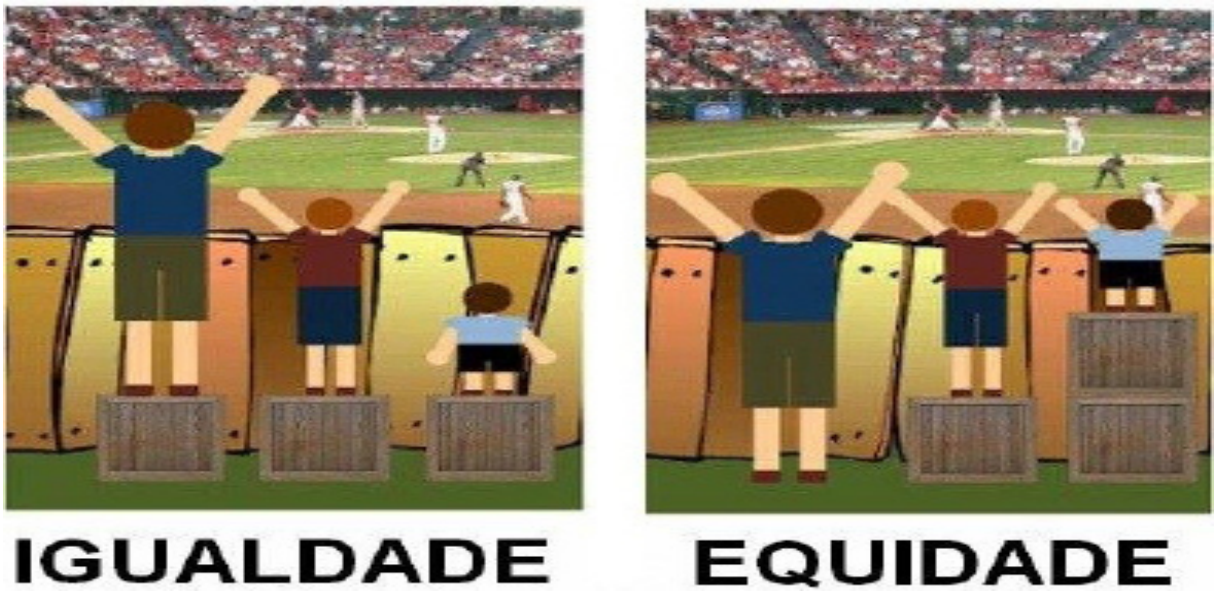
Podemos, portanto, considerar que, ao tratar, em âmbito legal, todas as pessoas como iguais e não prever mecanismos de combate às discriminações, a Constituição de 1988 perde eficácia. Vinte e dois anos se passaram e a população negra continuou a sobreviver em condições críticas e com raras

oportunidades de mobilidade social.

Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa passaram a ser pensadas, tendo como base o princípio da equidade, não mais da igualdade simplesmente, de maneira a reconhecer que pessoas em condições diferentes devem ser tratadas de forma diferente, sob pena de estarmos sendo coniventes com atos discriminatórios.

A imagem a seguir, de autoria desconhecida, circula há bastante tempo na Rede Mundial de Computadores e ilustra bem a diferença entre a igualdade defendida na Constituição e a equidade reclamada pelo Estatuto da Igualdade Racial:

Figura 1. Charge Igualdade versus equidade.



Disponível em https://www.google.com.br/search?q=equidade&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi_oa-1qoneAhVIS5AKHbCkCgYQ_AUIDigB&biw=1366&bih=638

Ilustração 1. Resultado da busca no google imagens por “equidade” . Autor desconhecido.

Em busca de políticas de ação afirmativas que garantam essa equidade, a Lei 12990/2014 “reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública”. Embora seja já um avanço, vale pensar: se a maior parte da população brasileira é negra, porque reservar apenas 20% das vagas dos cargos públicos para essa população? A resposta a tal pergunta não será aqui respondida, pois exige tempo e espaço. No entanto, a manteremos como proposta de reflexão.

Por outro lado, reconhecemos que Lei nº 12.711/2012, embora mais antiga que a

Lei 12990/2014 constitui um avanço ainda maior em relação a esta última, pois reserva não 20%, mas 50% das matrículas em cada curso e turno das 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Embora a Lei 12.771/12 tenha como foco maior as pessoas provenientes das escolas públicas, os dados apontam que a maior parte dessas pessoas são também negras. Assim, tal lei fomenta a equidade de classe e raça.

Tais ações são de extrema importância para que superemos de vez o ‘’escravismo tardio” (MOURA, 2014), pois, de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) a população negra prossegue anda com níveis inferiores aos dos da população branca quando se trata de taxas de remuneração e acesso ao emprego, educação e saneamento básico:

negros possuem nível de renda per capita familiar menor que os brancos, sendo mais numerosos nas faixas de rendimento com menos de 0,5 salário mínimo de renda mensal per capita familiar. Apesar das disparidades entre negros e brancos em relação à renda per capita, existem aspectos positivos, a destacar: os negros deixaram de estar concentrados majoritariamente entre os mais pobres. A parcela com menos de 0,5 salário mínimo passou de 65,8%, em 2001, para 38,6%, em 2012, uma redução muito significativa, embora ainda sejam maioria entre os pobres. O total de brancos nesta faixa de renda era de 19,2% em 2012. (IPEA, 2014, p. 17)

Com relação aos estudos, a pesquisa mostra que, no período analisado, houve redução das desigualdades, em razão das políticas de ação afirmativa implementadas, mas que ainda permanecem, sobretudo no ensino superior:

(...) ainda que o ensino superior seja o nível com maior desigualdade entre as taxas de negros e brancos (a taxa dos negros foi inferior à metade da taxa dos jovens brancos em 2012), trata-se da etapa em que se verificou maior evolução da taxa da população negra (cerca de 200%). Para o ensino fundamental, as taxas de escolarização líquida praticamente se igualaram em 2012. Ainda que declinantes, os diferenciais de frequência escolar influenciam negativamente as oportunidades de inserção posterior da população negra no mercado de trabalho. (IPEA, 2014, p. 20)

Logo, embora alguns avanços no combate ao racismo tenham existido, ainda é necessário empenho para solucionar tais problemas que são históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica e a construção de saberes sobre o racismo, como se nota, são, ainda, extremamente necessários. Trata-se de manter o tema atualizado dentro do arcabouço científico, de maneira a aprofundá-lo, reconhecendo a grande relevância social do tema.

Admitimos que este breve estudo não abarca - e nem mesmo poderia – as múltiplas

questões que envolvem as delimitações conceituais e evolução histórica dos conceitos aqui tratados. Reconhecemos, portanto que há ainda um longo caminho a ser trilhado para que alcancemos uma sociedade mais justa, com igualdade e equidade entre as pessoas.



MICHEL RODRIGUES DA SILVA MORALES CURCHO

Graduação em Graduação em Química (Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Química) pela Faculdade São Bernardo (2005); Mestre em Ciências (Tecnologia Nuclear) pelo IPEN/USP(2009); Professor de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Almirante Ary Parreiras, Professor de Educação Básica – Química - na EE Coronel Domingos Quirino Ferrreira.

REFERÊNCIAS

BOTOSSO, Tatiana C. O. Racismo no Brasil. Curso educação, relações raciais e direitos humanos. 2012. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/Tatiana-Botosso.pdf>. Acesso em 16 de outubro de 2018.

BRASIL. Constituição Federal 1988. Disponível em <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp>. Acesso em 16 de outubro de 2018.

_____. Lei 12288/2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

_____. Lei nº 12.711/2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em em 13 de outubro de 2018.

_____. Lei 12990/2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em em 13 de outubro de 2018.

CAMPOS, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n95/0102-6909-rbcsoc-3295072017.pdf>. Acesso em 16 de outubro de 2018.

CONCEIÇÃO, Rosemare. O espetáculo das raças. Revista História. São Paulo, n. 129-131, p. 271-321, ago.-dez./93 a ago.-dez./94.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. Estud. av., São Paulo , v. 18, n. 50, p. 21-30, Apr. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de outubro de 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100003

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Situação da população negra por estados. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília : IPEA, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

MOURA, Clovis. Dialética Radical Do Brasil Negro. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global Editora : Ação Educativa, 2006.

Schwarcz, Lilia Moritz, Espetáculos das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A brincadeira esteve presente na vida do ser humano desde os primórdios, em todos os tempos e diversos lugares. A brincadeira, desde a antiguidade, sempre foi usada como um recurso para o ensino, porém a sociedade tinha o brincar como forma de negação ao trabalho. A sociedade considerava a brincadeira como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não aceitava um comportamento infantil natural, que pudesse representar algum valor em si. Segundo Wajskop (2009) o brincar é uma atividade especialmente humana, sendo o principal modo de expressão da infância. Desde a antiguidade diversas culturas já produziam brinquedos infantis, o que indica que brincar é uma atividade natural ao homem independente da sua origem e de sua época. Brincando a criança se humaniza e se constitui um sujeito histórico-social. A brincadeira caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, na qual as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia

Palavras-chave: Jogos; Brinquedos; Brincadeiras; Escola; Professor.

INTRODUÇÃO

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafiá-los para novas conquistas.

Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua auto-estima.

O jogar está nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, pois, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenário e espaço na rotina escolar das crianças da educação infantil e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então.

O eixo movimento (que inclui os jogos e brincadeiras), abrange o sentido amplo do desenvolvimento relacionado á cultura corporal motora.O movimento é uma das primeiras formas de expressão da criança. Ele também é uma forma de interação com o meio social.Embora ,muitas vezes ,por motivos disciplinares ,os professores acabam adotando posições que cerceiam o movimento infantil,é preciso levar em conta a importância desses movimentos e o que ele s podem refletir na vida das nossas crianças.

Por isso, a proposta pedagógica deve contemplar a expressividade e mobilidades próprias ás crianças.

Na educação infantil os jogos têm sido muito utilizados com a finalidade de formação de hábitos e atitudes, memorização de conteúdos e mesmo para adaptar as crianças, pois envolve um conjunto de atividades relacionadas entre si.

Os conteúdos selecionados para o eixo de movimentos priorizam o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do desenvolvimento, possibilitando a apropriação corporal das crianças de forma que possam agir cada vez mais com intensidade e liberdade.

Conforme Kishimoto (1994), O presente trabalho, atem-se para a compreensão da importância de se trabalha rludicamente com brincadeiras e jogos na educação infantil, tem por finalidade compreender

a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi por volta das décadas de 60 e 70, no século XX que a psicologia do desenvolvimento e da psicanálise colaborou para que se observasse a infância como o período primordial do desenvolvimento do ser humano, destacando o papel da brincadeira na educação infantil.

Para Wajskop (2009), a brincadeira infantil pode se constituir em uma atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procurem compreender o mundo e as ações nas quais estão inseridas no seu dia a dia. É uma atividade predominantemente infantil, é a forma pela qual se começa a aprender. A brincadeira aparece sempre como uma situação organizada, exigindo para aquele que brinca decisões que precisam ser tomadas, mesmo numa situação imaginaria, quando as crianças interagem com diferentes objetos atribuindo-lhes outros significados, existe a escolha constante por parte da criança. É uma característica importante que exerce influência no desenvolvimento do autocontrole da criança. Na perspectiva Histórico-Cultural elaborada por Vygotsky (2013) e seus parceiros, a brincadeira evidencia um trabalho primordial no desenvolvimento dos processos psicológicos da criança. Ao debater a importância das brincadeiras no desenvolvimento da criança, o autor dá relevância significativa à brincadeira de faz de conta. A brincadeira de faz de conta tem grande privilégio em sua discussão sobre a importância papel do brinquedo no desenvolvimento da criança.

Para Costa (2013), a brincadeira obtém um papel extremante importante na formação da criança, no sentido que considera a meio social como maneira de aprendizagem do ser humano. Neste sentido, e no ato de brincar que a criança socializa seus pensamentos e produz situações imaginárias que introduz elementos do contexto cultural do qual faz parte.

Para Costa (2013), a criança quando nasce já está inserida em um contexto social, e a brincadeira torna-se um passo importantíssimo para que ela se aproprie do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela. Neste sentido podemos entender que a brincadeira é algo muito importante para que a criança se desenvolva e o autor confirma essa afirmação, ao falar que o ato de brincar é uma atividade que incentiva a aprendizagem, pelo fato, de criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança. A idéia de zona de desenvolvimento proximal demonstra também a relevância da mediação durante a brincadeira.

Wajskop (2009) afirma que, no ambiente das escolas de educação infantil esse assunto tem que ser bem analisado ao refletir na qualidade das brincadeiras a serem propostas naquele ambiente. É importante levar em consideração que tudo em volta da criança poderá de estimular e enriquecer as brincadeiras, ou o contrário. Pensar na mediação é algo imprescindível no momento

de organização e também do comprar dos brinquedos, organizar a sala, brincar no parque, além da hora em que a professora vai conduzir uma brincadeira com os seus alunos.

Para Wajskop (2009), é imprescindível a garantia do espaço para o momento da brincadeira, dando direito de uma possibilidade de educação da criança em uma concepção criadora, voluntária e consciente. É no momento do brincar, que as crianças constroem a consciência do real, e também ao mesmo instante tem uma oportunidade de modificá-la.

A brincadeira é um momento privilegiado da aprendizagem infantil na qual o desenvolvimento pode atingir níveis mais sérios, precisamente por meio da probabilidade de interação entre as duplas em uma circunstância imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

De acordo com Wajskop (2009), a brincadeira precisa abranger um espaço essencial na educação infantil, sabendo que o professor é a peça mais importante para ajudar que isso aconteça, partilhando das brincadeiras das crianças, é por meio das ações do professor, que a criança conseguirá adicionar às culturas e maneiras de vida dos adultos de modo criativo e social.

Nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente" (WAJSKOP, 2009, p.26).

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com objetos e brinquedos certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim elas vão garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Para Costa (2013), é de extrema importância que as crianças possam usufruir determinados espaços na escola que permita o acontecimento dos mais variados tipos de brincadeiras, pois compreendemos que é por intermédio dos jogos e das brincadeiras que a criança aumenta sua curiosidade, atenção, autonomia, e sua capacidade de solucionar problemas. Tudo isso faz parte da aprendizagem da criança, e são primordiais para o desenvolvimento da particularidade da criança.

Vygotsky (apud WAJSKOP, 2009), afirma que, é por intermédio da brincadeira que a criança pode vencer seus limites e consegue viver experiências que vão mais adiante de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa maneira, é na brincadeira que se deve sugerir à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas.

Wajskop (2009) acredita que é por meio do brincar que as crianças conseguem aumentar

sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que deverão, futuramente, ser usadas para o entendimento da realidade.

A brincadeira proporciona também o desenvolvimento do autoconhecimento, aumentando a auto estima, oportunizando o desenvolvimento físico-motor, também o raciocínio e a inteligência.É brincando que as crianças demonstram suas necessidades e desejos construídos em toda sua vida, brincar é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, quanto maiores forem às oportunidades que a criança tiver de brincar mais natural será o seu desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (2002), por intermédio das brincadeiras, ocorre o estimulo do desenvolvimento cognitivo da criança. É por meio do brincar, que a criança consegue uma experiência real, percebe-se assim um universo mágico, imaginário, criativo, estimulante para as habilidades, à curiosidade e em especial para a independência da criança.

Ao elaborar suas hipóteses a criança organiza suas próprias ideias sobre o mundo que a rodeia, reproduzindo com isso o seu desenvolvimento psicológico e cognitivo em que se encontra.

É de pura responsabilidade do professor como educador, observar e acompanhar seu aluno, e estabelecer o contato direto com contos de fadas na educação infantil, cria uma ponte direta com os sentimentos e desejos de cada uma das crianças, quem nunca sonhou em ser princesa ou principe? Ou seja ,viver o real ensinando a arte.

O aluno precisa somente se identificar com os contos e com o conteúdo estabelecido, um dos segredos da prática pedagógica é falar a mesma “linguagem dos seus alunos “, se aproximando, se fazendo real ,trazendo a teoria para prática. Mas não existem problemas nessa questão, pelo contrário, essas situações devem ser vistas de maneira normal. Gradativamente o professor vai sugerindo que a arte seja realizada no dialeto padrão, isso quando o aluno é um falante de outra variedade. A arte é de acesso de todos, sem distinção ou exceções, e ao deixar que a criança se identifique e se descubra.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

A criança quando nasce já está inserida em um contexto social, e a brincadeira torna-se um passo importantíssimo para que ela se aproprie do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela. Neste sentido podemos entender que a brincadeira é algo muito importante para que a criança se desenvolva e o autor confirma essa afirmação, ao falar que o ato de brincar é uma atividade que incentiva a aprendizagem, pelo fato, de criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança. A ideia de zona de desenvolvimento proximal

demonstra também a relevância da mediação durante a brincadeira.

Os jogos e brincadeiras proporcionam também o desenvolvimento do autoconhecimento, aumentando a autoestima, oportunizando o desenvolvimento físico-motor, também o raciocínio e a inteligência. É brincando que as crianças demonstram suas necessidades e desejos construídos em toda sua vida, brincar é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, quanto maiores forem às oportunidades que a criança tiver de brincar mais natural será o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos devem ser utilizados com o objetivo de ajudar o aluno no desenvolvimento do raciocínio lógico, para que ele tenha clareza nas funções sociais existentes no nosso dia a dia. Para uma utilização eficiente e completa do professor com jogos educativos é necessário realizar previamente uma avaliação, observando como conduzir cada aluno nesse processo de socialização, analisando tanto aspectos de qualidade como aspectos pedagógicos e fundamentalmente a situação pré-jogo e pós-jogo que se deseja atingir.

Brincar é um ato reconhecido pelas crianças e assim, acaba sendo um ato espontâneo e natural que se cria, basicamente, em um sistema que integra a vida social das crianças. Considera-se o fato de que possa se passar de geração a geração, de acordo com as necessidades de cada grupo social e época. Pelas definições acima expostas, podemos compreender que há grande dificuldade em se encontrar uma harmonia sobre o que significa o modo de brincar.



MILENA COSTA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013). Especialista em Ludopedagogia (2018), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Jardim Myrna.

REFERÊNCIAS

COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem." São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988._____. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Creches: atividades para crianças de zero a seis Anos. São Paulo: Moderna, 1995.



LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho ter por objetivo apresentar o letramento na educação infantil como uma forma importante de proporcionar o desenvolvimento global da criança de 3 (três) anos e inseri-la no mundo letrado, condição para que ela possa se desenvolver em um cidadão consciente e participativo na sociedade. A partir da legislação educacional atual da educação infantil, e das teorias sobre a construção do conhecimento da linguagem escrita, partimos para a verificação da realidade de uma creche da rede pública municipal – que atende crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses. Foram realizadas entrevistas com professoras sobre o que elas entendem por letramento na educação infantil, que atividades e com que frequência trabalham com atividades de letramento, como envolvem as crianças e que tipos de materiais utilizam. Foi feita também a observação da rotina do dia, em especial de uma atividade ligada ao letramento. Após esta análise qualitativa, observa-se que as professoras têm conhecimento sobre o letramento na educação infantil, que as atividades são proporcionadas as crianças diariamente, em sua maioria atividades de leitura de histórias, e a apresentação do nome próprio da criança em várias oportunidades durante o dia. Conclui-se que os professores estão atentos quanto a oportunizar atividades, ainda que não muito diversificadas, que possibilitem as crianças ao contato com as letras e com algumas situações do uso social da linguagem escrita, para que elas possam aos poucos, elaborando suas hipóteses sobre o uso da linguagem escrita, o que contribuirá com sua inclusão no mundo letrado.

Palavras-chave: Jogos; Brinquedos; Brincadeiras; Escola; Professor.

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre o letramento na educação infantil. O foco deste trabalho é a forma como os educadores trabalham com o letramento com crianças de 3 (três) anos, em uma escola pública de educação infantil, na cidade de São Paulo.

Atualmente que as crianças entram cada vez mais cedo na escola, e para que elas possam ter uma educação de qualidade desde a educação infantil é preciso entender o que é o trabalho com o letramento na educação infantil de 0 (zero) a 3 (três) anos e como isso pode contribuir para o desenvolvimento de crianças leitoras, ampliar seu conhecimento de mundo, e garantir a igualdade de acesso e oportunidades a todas as crianças.

Sendo assim, é importante verificar e analisar como o professor realiza o trabalho com letramento com crianças de três anos em uma escola pública de educação infantil – creche, na cidade de São Paulo. Para isso levantamos a seguinte problematização: O que o professor da educação infantil entende por letramento? O professor proporciona atividades de letramento diariamente? Que tipo de atividade o professor propõe para o trabalho com letramento? Como o professor envolve o aluno nas atividades de letramento? Que materiais o professor utiliza nas atividades de letramento?

Nossa hipótese a ser testada nesta pesquisa é que os professores entendem que o trabalho com a educação infantil deve ser feito por meio de atividades lúdicas, e entendem o letramento como atividade lúdica que deve ser trabalhada e que contribui para a ampliação do conhecimento de mundo para as crianças, mas postergam o trabalho com letramento para os últimos anos na educação infantil.

Nossa pesquisa usará como método de investigação e análise a pesquisa qualitativa, e para tal seguiremos os seguintes passos: Visita ao local de pesquisa; entrevistas formais e estruturadas com os educadores; observação in loco; reprodução, por meio de fotos, das atividades realizadas pelos alunos e análise das observações e das entrevistas, cortejando-as com nosso referencial teórico.

O tema me interessou por que no contato com escolas de educação infantil – segmento creche (de zero a três anos), o trabalho com letramento não era muito desenvolvido, sendo priorizadas atividades de movimento global, com diversas brincadeiras para o desenvolvimento global; o trabalho com Artes Visuais, com exploração de materiais, tintas; e mesmo o trabalho com o cuidar do bem-estar das crianças como a higiene, a alimentação e o sono.

O letramento, muitas vezes, era trabalhado por meio da contação ou de leituras de histórias, mas outras atividades, também importantes no letramento das crianças, acabavam ficando em “segundo plano”. Desta forma, para as crianças das camadas mais carentes da população, matriculadas nas escolas públicas – creche, acabam tendo um contato maior com a função social da escrita apenas depois dos 4 (quatro) anos, quando ingressam na Escola de Educação Infantil – primeira etapa da educação básica e obrigatória.

A escola, deve oportunizar experiências diversificadas, desde a tenra idade, para que todas as crianças possam ter acesso aos diferentes tipos de linguagem, inclusive a escrita, para que as crianças, no decorrer de sua vida escolar, possam ter uma educação de qualidade, e que se formar como pessoas e cidadãos conscientes, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O trabalho foi organizado em dois capítulos. No Primeiro Capítulo, trataremos da conceituação do letramento e da alfabetização, e da teoria da construção do conhecimento da linguagem escrita - a psicogênese da língua escrita; de como a criança a partir do acesso a situações de letramento desenvolve suas hipóteses sobre o sistema da escrita. Apresentaremos também a importância de desenvolver um trabalho com atividades de letramento, o acesso ao mundo letrado para que as crianças consigam, cada uma a seu tempo, elaborar essas hipóteses para a construção do seu conhecimento sobre a escrita.

O Segundo Capítulo apresenta por intermédio de entrevista formal com alguns professores, qual é o seu entendimento sobre o letramento na educação infantil e como eles trabalham atividades de letramento no seu dia a dia com crianças da faixa etária estudada, e as considerações finais sobre este trabalho.

A EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO O RCNEI

Baseado nas mudanças ocorridas tanto na Legislação Educacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e na Constituição Federal, em 1998 o Ministério da Educação – MEC, publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O RCNEI apresenta uma reflexão para os professores das creches e pré-escolas de todo o Brasil, fundamentando concepções de criança e educação, dentre outras, que foram utilizados para definir os objetivos gerais para a Educação Infantil.

O RCNEI tem o objetivo de funcionar como um guia para os professores da Educação Infantil, lembrando que a construção de todo conhecimento deve ser feita forma integral e global. De acordo com o documento:

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais (BRASIL, 1998, p.117).

Antes mesmo de se utilizarem a linguagem oral, as crianças já entendem as pessoas e se fazem entender. Fazem associações tentando compreender os significados. Fazem experiências com sons e palavras e também em outras situações comunicativas, imitando expressões e entonações de voz. Utilizam músicas, parlendas, rimas, etc. em suas brincadeiras. Repetem frases que ouvem tentando conversar, e obter respostas, entendendo os sentidos das palavras. Ainda de acordo com o RCNEI:

Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apoiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação

da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontre (Ibidem, p. 125).

A construção da linguagem ocorre de forma irregular, em um processo de aproximação com a fala do outro, seja dos seus familiares, professores, ou mesmo televisão, rádio. A criança utiliza os recursos que dispõe; histórias, músicas, vocabulário familiar e vai se apropriando das convenções da linguagem. Por vezes, acaba "criando" algumas expressões.

As crianças têm um ritmo próprio, e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferentes e o desenvolvimento de sua fluência verbal se dá pela sua participação nos atos de linguagem. O desenvolvimento de sua capacidade oral pode ser desenvolvido por meio de conversas cotidianas, em escuta e canto de músicas, bem como em situações de leitura de textos diversos.

O desenvolvimento da linguagem escrita se dá mediante contato com a linguagem escrita que as crianças descobrem a função da linguagem escrita, e desenvolvem interesse e curiosidade por esta linguagem. Diante de um ambiente letrado, já a partir de dois ou três anos, as crianças começam a fazer perguntas, iniciando assim uma reflexão sobre a função e o significado da escrita, quando percebem que ela representa alguma coisa.

A aprendizagem da escrita está intimamente ligada ao contato com textos diversos, para que elas possam construir sua capacidade de leitura e prática da escrita.

Desde bem pequenas as crianças já deixam suas marcas quando utilizam lápis e papel, imitando a escrita dos mais velhos, e por vezes pegam livros e revistas como se estivessem lendo. É por intermédio destas experimentações que as crianças começam a elaborar hipóteses provisórias sobre a escrita. Estas hipóteses variam em crianças de uma mesma faixa etária sobretudo por que dependem do grau de letramento que existe em seu ambiente de convivência.

Neste processo de aquisição e construção do conhecimento as crianças cometem "erros". Estes erros são muito importantes para os professores, pois informam de que forma a criança está elaborando suas hipóteses naquele momento.

As crianças de zero a três anos, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as instituições e profissionais de educação que trabalham com esta faixa etária deverão propor atividade destinadas a :

- participação de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos pro meio da linguagem oral, contando vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação e situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc. (Ibidem, p. 131).

O Referencial Curricular para a Educação infantil preza também que os conteúdos forneçam: "O domínio da linguagem surge

do seu uso em múltiplas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e assim desenvolver diferentes capacidades" (Ibidem, p. 133).

Para isso, é necessária uma combinação de atividades inéditas e que se repetem. Assim, os conteúdos devem ser organizados em continuidade ao que é trabalhado nas diferentes faixas etárias, com diversidade de situações e com um nível crescente de desafios. De acordo com o RCNEI: "A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças" (Ibidem, p. 133).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil indica que para as crianças de zero a três anos os conteúdos sejam apresentados num único bloco:

- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.

- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc.

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.

- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc. (Ibidem, p. 133).

As Orientações didáticas propostas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil entendem que desde que nasce, as crianças estão inseridas em situações cotidianas em que os adultos falam com as crianças ou perto dela. Nos momentos do banho, de alimentação e de brincadeiras os adultos conversam com as crianças e aos poucos elas vão percebendo a função de comunicação da fala e aos poucos desenvolvem sua capacidade de falar.

É muito importante que também o professor converse com as crianças e os bebês, porém sem utilizar-se de uma linguagem infantilizada, ou de imitar a forma que a criança fala; é primordial que a linguagem seja clara.

O desenvolvimento e a ampliação da capacidade de falar se dá na medida em que vivenciam experiências diversificadas de uso da linguagem oral. A linguagem oral como conteúdo exige planejamento das situações pedagógicas para criar situações de fala, escuta e de compreensão da linguagem. Músicas, canto e escuta de histórias também ajudam no desenvolvimento da oralidade.

O ato da leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e

no qual as crianças possam manipulá-los e "lê-los" seja em momentos organizados ou espontaneamente (Ibidem, p. 135).

Assim, situações diversificadas de leitura; contato e manipulação de livros, revistas e gibis, e levar livros da escola para ler em casa com a família, são muito importantes para que as crianças construam uma relação positiva com a leitura.

Os momentos de roda de história possibilitam ampliar as possibilidades de expressão oral das crianças, e os professores devem auxiliá-las abrindo espaço para todos falarem, incentivar a participação e auxiliar na fala de algumas palavras que tenham dificuldade, sempre em ambiente de acolhimento e cooperação.

Podemos perceber que o RCNEI foi concebido e elaborado por teóricos e profissionais que se basearam nas novas descobertas e teorias sobre o como as crianças constroem suas hipóteses para a aprendizagem. O fato deste documento ser uma referência para os professores de todo o país, consideramos que a prática do que é apresentado pode contribuir para uma educação de qualidade para as crianças, na medida em que propõe o desenvolvimento global da criança e a insere em um ambiente letrado, no qual a linguagem escrita e a leitura façam parte do seu cotidiano.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Neste capítulo, desenvolveremos o conceito de Alfabetização e Letramento; a psicogênese da língua escrita de acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky; e a importância da leitura para a criança em desenvolvimento.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo SOARES (2012) novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas formas de compreender fenômenos. Inicialmente é preciso definir e diferenciar os conceitos de Alfabetização e Letramento.

São palavras de uso comum, conhecidas, talvez exceto letramento, palavra ainda desconhecida ou mal entendida, ou ainda não plenamente compreendida pela maioria das pessoas, por que a palavra entrou na nossa língua a muito pouco tempo (SOARES, 2012, p.29).

Alfabetizar, alfabetização, analfabeto e analfabetismo são palavras do mesmo grupo semântico e bem entendidas no seu uso geral. De acordo com SOARES (2012): "Analfabeto: é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever" (Ibidem, p.30).

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, ou seja, "é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever" (Ibidem, p.31), e a alfabetização é a ação de alfabetizar, ao passo que que analfabetismo "é um estado, uma condição, o modo de proceder daquele que é analfabeto" (Ibidem, p.31).

Por outro lado, a palavra letramento é uma palavra ainda não muito compreendida,

pois começou a ser utilizada na nossa língua a pouco tempo, e não se pode datar com certeza quando e onde foi utilizada pela primeira vez. Encontramos a expressão letramento pela primeira vez no livro de KATO (1986): No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. E em 1995, a palavra letramento aparece pela primeira vez no título de um livro – Os significados do letramento, coletânea de textos organizado por KLEIMAN (1995).

A autora ainda levanta a seguinte questão: "[...] a partir dos anos 80 começamos a precisar dessa palavra, inventamos essa palavra – por quê, para quê?" (Ibidem, p. 34).

Como a conhecemos hoje, a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa literacy, que é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES; 1987, p.39).

Ser letrado significa que além de saber ler e escrever, a pessoa faz o uso competente da leitura e escrita. A pessoa letrada, tanto social quanto culturalmente, já não é a mesma de quando era analfabeta, ela muda o seu modo de viver na sociedade.

Existe uma hipótese de que a pessoa letrada passa a ter uma forma de pensar diferente de uma pessoa analfabeta ou iletrada. As pessoas passam a apresentar mudanças no uso de sua linguagem oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. Ou seja, a hipótese de aprender a ler e escrever, fazendo uso da leitura e escrita transforma o indivíduo em vários aspectos: social, cultural, cognitivo e linguístico.

Depois de definir Alfabetização e Letramento, é preciso entender por que surgiu a necessidade desta "nova" palavra – Letramento. Como o analfabetismo aos poucos foi sendo superado, a maioria das pessoas aprenderam a ler e escrever. Porém, conforme a sociedade foi ficando cada dia mais centrada na escrita, e as pessoas necessitam utilizar em várias situações a leitura e escrita, percebeu-se que muitas pessoas ainda tinham dificuldade, por exemplo, de compreender ou escrever um bilhete e preencher um formulário. Assim, percebeu-se que não é suficiente aprender a ler e escrever, mas é preciso que as pessoas incorporem a prática da leitura e da escrita no seu cotidiano. Desta foram surgiu a necessidade de nomear este novo fenômeno e surgiu a palavra letramento. Atualmente, a palavra letramento já está incorporada ao vocabulário educacional.

Infere-se que o nível de letramento dos grupos sociais está relacionado com as condições sociais, econômicas e culturais, ou seja, é necessário que existam condições para o letramento. Além disso, é preciso que haja disponibilidade de material de leitura. É preciso que após a alfabetização, ou seja, após as pessoas aprenderem a ler e escrever, elas estejam inseridas em ambientes de letramento, um mundo no qual as pessoas tenham acesso fácil ou livre a livrarias, bibliotecas, e que a leitura e a escrita tenham para elas uma função e que se tornem uma

necessidade e uma forma de lazer.

[...] um individuo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Ibidem, 40)

A leitura de livros e gibis proporciona novos conhecimentos do mundo em geral, de novos lugares e a possibilidade de entrar em contato com diversos tipos de emoções. Estas são algumas das funções e dos prazeres que o letramento e a alfabetização proporcionam as pessoas e que também são percebidos por crianças quando se apropriam da leitura.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

No contexto de mudanças ocorridas no entendimento educacional a partir do início dos anos 80, os trabalhos de FERREIRO e TEBEROSKY sobre a Psicogênese da Língua Escrita (1985) influenciaram o desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. A partir da concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimento baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, as autoras desenvolveram uma pesquisa sobre como a criança constrói o seu conhecimento da leitura e da escrita.

Entre a concepção do sujeito da aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor de conhecimento há um grande abismo. Esta é a diferença que separa as concepções condutistas da concepção piagetiana (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 31)

A escrita, é um sistema de representação da linguagem, "e sua aprendizagem se converte na apropriação de um objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual" (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 19). Para se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética, as crianças precisam entender como funciona o esse sistema.

Desde que nascem, as crianças estão aprendendo, construindo conhecimento. Para as autoras, as crianças vão criando suas próprias hipóteses a respeito da leitura e da escrita mesmo antes de entrar na escola. Em suas pesquisas, juntamente com outros colaboradores, perceberam que a escrita infantil segue uma evolução regular, que a escrita do nome próprio é muito importante no contexto de escrita das crianças e que podem ser distinguidos cinco níveis sucessivos:

Nível 1

A criança elabora hipóteses pré-silábicas. Para ela, escrever é fazer traços típicos de escrita. Quando a criança tem mais contato com escritas de imprensa, seus traços serão separados entre si; e no caso de ter mais contato com escrita de forma cursiva seus traços serão ligados entre si e ondulados. Neste nível as crianças sabem que cada um

sabe ler o que escreveu, mas não pode ler o que o outro escreveu.

Podem aparecer ainda neste nível, tentativas de fazer uma correspondência entre o objeto e a escrita, como por exemplo, fazer uma escrita maior para URSO, do que para escrita PATO, refletido assim na escrita algumas características do objeto. "Este é um ponto muito interessante: a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente" (Ibidem, p. 184).

Neste nível, a leitura do que foi escrito é sempre global.

Nível 2

A criança ainda está elaborando algumas hipóteses pré-silábicas. A hipótese principal é a de que para escrever coisas diferentes, é preciso que a escrita seja diferente. Algumas crianças que ainda tem um repertório pequeno de formas gráficas começam a variar a posição das formas para escrever palavras diferentes.

As formas gráficas já são mais parecidas com as letras. Ela começa a levantar hipótese também que é preciso uma quantidade mínima de letras para que seja possível escrever uma palavra. Em geral, a forma escrita em letras de imprensa maiúscula predomina sobre a cursiva.

Nível 3

Pode-se dizer que a criança dá um salto qualitativo com relação aos outros níveis, pois começa a perceber que existe uma correspondência entre partes do texto (letras) e a expressão oral (sílabas), ou ainda, é a "primeira vez que a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala" (Ibidem, p. 193), e Ferreiro chamou de hipótese silábica. Neste nível, a criança descobre que a quantidade de letras tem correspondência com a expressão oral.

Ainda neste Nível podem aparecer ainda grafias bem diferentes das formas de letras tanto como grafias bem diferenciadas. As crianças descobrem que a quantidade de letras tem correspondência com a expressão oral e começam a escrever as palavras com a quantidade de sílabas que pronunciam.

O conflito da quantidade mínima de letras nesta fase é mais interessante, pois com a hipótese silábica a criança tem que escrever palavras dissílabas com apenas duas letras e monossílabas com uma só. A hipótese silábica é uma construção da criança e não pode ser atribuída a "transmissão de conhecimento" do adulto.

Nível 4

A principal característica é a passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética.

A criança percebe a necessidade de fazer uma análise além da sílaba pelo conflito que enfrentou entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias, além do conflito de que algumas partes sonoras teriam letras iguais.

Há também o conflito que enfrentou entre a hipótese silábica e formas fixas de palavras

que observa no seu meio especialmente o seu nome próprio. Quando o meio em que a criança vive não lhe oferece estas informações de formas fixas, e assim a criança não vive este conflito, ele tem dificuldade em passar da hipótese silábica.

Nível 5

A criança entende que as formas da escrita correspondem a valores menores do que as sílabas, e passa a acrescentar letras, ou seja, a criança constrói a hipótese da escrita alfabética. A partir daí a criança não apresentará dificuldade na escrita, no seu sentido estrito, mas apenas a dificuldades de ortografia, por exemplo, na escrita de mesa, como "meza".

Em virtude deste entendimento da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, as crianças devem interagir ainda mais com a escrita na sua forma utilizada nas práticas sociais, de leitura de livros, jornais, bilhetes, propagandas, etc., e não de maneira forçada por meio de cartilhas com textos que não fazem parte do seu cotidiano.

Assim, a Psicogênese da Língua Escrita nos coloca diante de uma questão muito importante: é preciso que as crianças tenham acesso e interajam com diferentes tipos de textos escritos e participem de atividades variadas que envolvam a leitura e a produção de textos/ escrita desde a mais tenra idade. Daí a importância de se promover diferentes tipos de acesso a linguagens, inclusive a linguagem escrita desde a educação infantil - segmento creche, para que elas possam ir construindo, aos poucos e no seu ritmo, as suas hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO LEITOR

Mesmo após a ampla divulgação do trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a maneira que as crianças constroem o seu conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética, até hoje existe ainda uma grande polêmica a respeito do papel da educação infantil em todo este processo de alfabetização e letramento.

Sobre este assunto, Emilia Ferreiro escreveu um artigo em 1985: Deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola, a autora reforça a perspectiva pedagógica em que os educadores devem dar as crianças pré-escolares oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita.

Ainda existe uma polêmica na escola de qual é a idade ideal para que os alunos tenham acesso e aprendam a língua escrita. Por conta deste questionamento, as escolas que acreditavam que o ensino da língua escrita devia iniciar-se no 1º ano do 1º Grau, atualmente 1º ano do Ensino Fundamental I, deixavam de apresentar as letras, palavras e textos para as crianças no contexto da sala de aula.

Por outro lado, as escolas que decidiam iniciar esta aprendizagem antes do ensino Fundamental I, ou seja, ainda na educação infantil, observa-se uma prática docente de exercícios de coordenação motora e

discriminação visual, reconhecimento de letras, repetições em coro, etc. Nestes dois casos, a autora revela que são os adultos que decidem quando a criança deve ter acesso à linguagem escrita.

As crianças urbanas de 5 anos, geralmente, já sabem distinguir o que é desenho do que é "outra coisa". Chamar de letras ou números a essas formas diferentes do desenho não é crucial nesta idade. O mais importante é que as crianças saibam que algumas marcas são específicas da atividade de ler e que são resultado de outra atividade que é escrever.

A criança vai começar a levantar hipóteses sobre as funções desses sinais conforme vai percebendo sua utilização nos contextos reais, quando vai recebendo informações nas diversas formas em que vão aparecendo, em folhetos, sacolas de supermercados, revistas em quadrinhos, jornais, dentre outros.

Em todas as situações que um adulto lê para a criança, leitura de um jornal, uma propaganda de supermercado, ou uma placa na rua, ainda que indiretamente, ela está recebendo informações e mediante estas situações do cotidiano ela vai compreender alguns dos usos sociais da escrita.

Sendo assim, as crianças urbanas normalmente chegam a pré-escola com várias informações sobre o sistema da escrita. Mas, algumas crianças que não tem adultos alfabetizados no seu meio ou que não lhe proporcionem situações de leitura, ainda que indireta, a educação infantil tem um papel primordial de acesso a diversos tipos de textos e contextos de escrita e leitura, para permitir que as crianças compreendam qual e o sentido social da escrita e para que possam elaborar suas hipóteses para compreender o sistema da escrita, e que entendam que o ler e escrever "não serve apenas para passar de ano".

A educação infantil não deve nem isolar as crianças da linguagem escrita, como também não deve incluir exercícios repetitivos de escrita ou de coordenação motora sem sentido para as crianças com a justificativa de prepará-los para o ensino fundamental.

A educação infantil, nos seus diversos agrupamentos de acordo com a faixa etária, deve proporcionar oportunidades ricas e variadas, e dentre elas, oportunidades de interagir com a escrita. De acordo com Ferreiro: "Falta entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação".

O LETRAMENTO NO CEI

Neste capítulo, foi realizada a pesquisa de campo com professores de educação infantil que trabalham em um Centro de Educação Infantil da rede pública, localizado na zona norte da cidade de São Paulo, que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses para verificar nossa hipótese inicial.

Para a realização deste trabalho foi utilizada a pesquisa qualitativa para verificar como é realizado o trabalho com letramento na educação infantil com crianças de 3 (três) anos. Inicialmente realizamos entrevistas formais com alguns professores que atuam no CEI com crianças de 3 (três) anos.

CARACTERIZAÇÃO DO CEI

A nossa pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil – CEI, do município de São Paulo localizado na zona norte da cidade, sob jurisdição da Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé, da Secretaria Municipal de Educação.

Atualmente, o CEI atende crianças no máximo 120 de 0 (zero) a 3 (três anos) de vários bairros da região. A comunidade atendida é heterogênea, de diversas condições socioeconômicas.

O horário de funcionamento do CEI é das 7h às 17hs, e as crianças são atendidas em período integral de 10 horas, das 8 às 17hs. Os professores de educação infantil são concursados/efetivos, com formação mínima de curso Magistério ou Pedagogia e alguns professores possuem pós-graduação.

Neste breve histórico verificado no Projeto Político Pedagógico, podemos perceber o que foi tratado no nosso primeiro capítulo, quanto a mudança de concepção e estruturação administrativa da educação infantil, pois quando o CEI foi inaugurado o CEI pertencia a Secretaria de Assistência Social, e as pessoas responsáveis pelo atendimento das crianças eram contratadas e não se exigia uma formação mínima para a função. Atualmente, o CEI é uma unidade ligada a Diretoria Regional da Secretaria Municipal de Educação e a formação mínima exigida para a função é o curso Magistério ou formação completa em Pedagogia.

O CEI fica em uma construção térrea, com 6 (seis) salas de aula com banheiro para os alunos e 2 (duas) salas de berçário com trocador, além das salas dos gestores, banheiro e vestiário de funcionários, sala enfermaria, almoxarifado, lavanderia, cozinha, despensa, refeitório, sala de estimulação, solário para os berçários e 3 (três) parques, sendo 1(um) parque um emborrachado com brinquedos, mais 2(dois) parques com gramado e brinquedos. Há também uma sala de estimulação lúdica, com brinquedos e espaço para brincadeiras.

O PROCESSO DE LETRAMENTO

Gostaríamos de saber qual era a concepção das educadoras sobre o letramento. Então as questionamos para termos acesso às suas concepções. De acordo com elas:

O letramento é o acesso e a inserção ao mundo letrado, ao uso social da escrita, ao mundo social. (Professora 1).

A professora diz que letramento ocorre quando as crianças são inseridas no mundo letrado, quando a criança não precisa necessariamente saber ler, mas começa a identificar alguns objetos pelos símbolos (marca). É apresentar as letras e trabalhar o nome das crianças (Professora 2).

O letramento para ela é quando as pessoas sabe utilizar a escrita nas suas funções sociais. É quando a criança reconhece o nome e identifica objetos pelas letras ou os símbolos (Professora 3).

As atividades de letramento são realizadas diariamente, por meio de uma roda de conversa sobre a rotina e escreve no papel A-4, em letra bastão, o que é combinado com as crianças no início da tarde. Todas as atividades desenvolvidas em papel sulfite

são identificadas e que as crianças começam a conhecer o seu nome e reconhecer algumas letras do seu nome.

As educadoras fazem a leituras de histórias. Neste momento, elas sentam com as crianças ao seu redor, faz a leitura do livro e apresenta as figuras para as crianças. Além disso, cada vez que é realizada atividade em papel, a professora escreve o nome da criança para identificar a atividade. Em alguns momentos quando necessita mandar um recado ou aviso para os responsáveis, ela conversa com as crianças a respeito deste contato, segundo o que está escrito na agenda, com os pais. Após a apresentação dessas histórias, as crianças, que apresenta as figuras faz a leitura. E há atividades de música com as crianças e em alguns momentos apresenta cartazes com algumas figuras e as letras da música.

As professoras desenvolvem com suas turmas projetos, em que as crianças escolhem em sala de aula um livro e levam para casa no final de semana para ler com a família. Na segunda-feira eles devolvem o livro e alguns recontam para o grupo a história que leram.

As educadoras trabalham com frequência o nome da criança, nas atividades de artes que realizam em sala, que é colocado o nome de cada um para a identificação da atividade, que os cabides das mochilas são identificados com os nomes dos alunos e que muitos já reconhecem o seu nome. Há um "Cantinho de Leitura", local onde os livros ficam disponíveis para os alunos pegarem de acordo com seu interesse, e vão entrando em contato com a linguagem escrita. As crianças têm uma almofada com seu nome e cada uma reconhece o nome e pega a sua almofada diariamente.

Na sala há um cartaz de Aniversário, com o nome de cada aluno e nas datas dos aniversários também são feitas atividades chamando a atenção das crianças para "o que está escrito".

ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES

Perguntamos às educadoras como era o envolvimento dos alunos nas atividades de letramento, segundo elas:

Todas as atividades desenvolvidas no CEI têm que ser apresentadas de maneira lúdica e interessante para as crianças, onde elas possam apreciar, que sejam atividades e assuntos interessantes para as crianças e que elas possam participar a sua maneira. Atividades diversificadas, apresentar histórias com imagens coloridas, que chamem a atenção. Ainda que não há uma formalização da atividade, que tudo tem que ser apresentado para a criança se divertir (Professora 1).

Apesar de trabalhar algumas atividades de letramento diariamente, não existe uma cobrança para que as crianças se atentem para as letras. O importante é que elas tenham contato com as letras, com as palavras e com as situações do dia-a-dia em que a linguagem escrita é utilizada, ou seja, por que as letras são utilizadas e para que servem. Mas que tudo isso deve ser apresentado para as crianças como "parte da brincadeira" e não como objetivo principal. Cada criança tem uma almofada com o seu nome, e elas utilizam para sentar e brincar

diariamente. As crianças se interessam e se envolvem naturalmente nas atividades de leitura das histórias e que gostam de brincadeiras onde são utilizados os nomes deles (Professora 2).

As salas apresentam os nomes das crianças, nos cabideiros, nas atividades que desenvolvem etc. Que alguns já reconhecem o seu próprio nome. Que as crianças gostam quando ela escreve o nome deles nas folhas de atividades e que apreciam muito a leitura de histórias e o contato com os livros, no "Cantinho de leitura", e das atividades com os cartões com seus nomes e que envolvimento das crianças nas atividades é natural (Professora 3).

Após realizar as entrevistas com as professoras, tivemos a oportunidade de acompanhar alguns momentos da rotina de algumas turmas, em situações que foram trabalhadas algumas atividades que elas consideraram de letramento.

Observamos situações dentro da rotina das turmas, de leitura de histórias. Uma das professoras – professora 1, pega um livro e senta no chão, ao que as crianças sentam no chão a sua volta. Ela inicia apresentando a capa do livro, fala o nome do autor do livro - "o nome de quem escreveu", e inicia a leitura da história. As crianças ficam bastante interessadas e prestam atenção. Pelo que pudemos observar, esta é uma atividade bastante conhecida das crianças, pela própria organização que as crianças fazem ao redor da professora para ouvir a história e ver as figuras do livro. Durante a leitura da história, a professora dialoga com as crianças sobre os personagens, as cenas ao que eles participam prontamente.

Nesta mesma sala podemos observar que as atividades das crianças, que ficam em exposição na sala, são identificadas com o nome. Há atividade de expressão artística, a educadora procurou identificar as atividades de cada criança, momento em que algumas crianças pegaram o lápis e começaram a escrever, cada um a sua maneira, o seu nome.

As crianças escreveram "rabiscos ainda, não letras", mas que as crianças já começam a perceber uma das possibilidades da escrita, a escrita do seu nome para a identificação de uma produção ou atividade. A professora relatou que achou muito interessante, pois foi um movimento natural das crianças em "escrever".

Pudemos observar também a exposição de cartazes com atividades desenvolvidas de expressão livre, nas quais as crianças desenham, riscam e rabiscam. Ao lado, podemos observar a descrição da atividade, na qual as professoras valorizam a expressão das crianças e demonstram a importância da produção da criança pequena. Segundo relato da professora 1, este texto foi elaborado e escrita em sala de aula, com as crianças acompanhando e observando a escrita da professora.

As salas de aula, em geral são "decoradas". Há um alfabeto, em forma de centopeia, fixada na parede da sala, mas fica em local muito alto.

As crianças podem observar o formato das letras, mas não é uma situação ideal para as crianças, uma vez que na disposição em que ficam expostas funcionam mais com um enfeite/ decoração do que como

um recurso ou material que poderia ser manuseado, contribuindo para a construção do conhecimento da criança.

Em outra sala, também foi feita a observação de uma atividade rotineira de leitura de história. Quando a professora anuncia que vai fazer a leitura de uma história, as crianças sentam e se preparam. A professora lê a história, mostra as figuras e as crianças ficam atentas e participam.

Podemos observar também que a sala possui cartazes. Segundo as professoras 2 e 3, os cartazes foram desenvolvidos com letra de uma música infantil que as crianças gostavam bastante. Assim as professoras preparam o cartaz, ao passo que as crianças faziam outra atividade de brincadeiras livres, e puderam observar a confecção. Elas relatam que não pediram que as crianças observassem, mas que muitas paravam a brincadeira para ver e faziam perguntas sobre o que elas estavam fazendo, ao que elas explicavam que estavam escrevendo a música que eles já conheciam e que depois todos brincariam e cantariam juntos. Há também cartaz de Aniversariantes, com o nome das crianças.

Podemos observar também, que em uma das salas observadas há a preocupação da professora em deixar disponível para as crianças alguns livros e gibis em um local de fácil acesso, o "Cantinho da leitura".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar e conhecer como as crianças constroem o conhecimento da linguagem escrita e observar de que forma as atividades de letramento são utilizadas pelos professores na educação infantil para garantir a inserção das crianças ao mundo letrado e o desenvolvimento global das crianças.

Podemos verificar segundo nossa pesquisa que os professores possuem conhecimentos quanto a teoria da construção do conhecimento da linguagem escrita pelas crianças e que estão alinhadas com o que o RCNEI propõe para a faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, proporcionando atividades diárias, apresentando uma das funções sociais da escrita, que é a leitura, no caso a leitura de histórias infantis.

Além disso, fazem também uma apresentação e utilização diária do nome próprio das crianças, na medida em que identificam as atividades feitas pelas crianças, apresentam os nomes das crianças em cartazes, ou apresentam letras de músicas ou parlendas em cartazes, que são utilizados nas brincadeiras.

Com as atividades desenvolvidas, e segundo o relato da professora 1 podemos considerar que as crianças começam a perceber que elas podem produzir materiais escritos, quando escreveram a sua maneira o seu nome na sua atividade, e para que serve a escrita, ainda que nesta faixa etária – 3 (três) anos ainda estejam arriscando as primeiras experiências de escrita.

Pudemos observar também que as professoras apresentam o "mundo das letras" e algumas funções da escrita e a leitura de histórias para as crianças de forma bem lúdica, em atividades ou contextos em que ela apreciam participar e se divertem, como

nas leituras de histórias ou quando começam a identificar nomes nos seus pertences, atividades que produzem e ficam expostas na sala para a apreciação de todos.

Percebemos que o letramento, como importante oportunidade de apresentar as funções sociais da escrita e, pode e deve ser utilizado desde a educação infantil, de forma natural, contextualizada e lúdica; pois é mediante diferentes utilizações da linguagem escrita que as crianças começam a formular hipóteses sobre como funciona o sistema da escrita alfabética, tão importante atualmente numa sociedade letrada e digital como a nossa. Além disso, a leitura de histórias pode apresentar diferentes "mundos", figuras, histórias, desenvolvendo também a imaginação e a criatividade.

E com base na rotina da educação infantil de oportunizar atividades diferenciadas nas mais diversas linguagens: corporal, musical, verbal, artística e escrita, é que a educação infantil pode mudar a crença equivocada de que os centros de educação infantil são locais em que as crianças são cuidadas alimentadas e distraídas com atividades sem objetivos. Os CEIs fazem parte da rede municipal de educação e como tal, tem função importante em proporcionar o desenvolvimento global das crianças, e preparam atividades com objetivos definidos, sem com isso perder a sua característica lúdica.

O letramento iniciado desde a educação infantil, é um facilitador para que as crianças comecem a elaborar hipóteses e conhecimentos sobre o sistema linguagem escrita, o que pode facilitar o seu processo de aprendizagem para a vida.



MONICA BUENO DE OLIVEIRA

Graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Marcos (1993); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil em CEI Direto na DRE Jaçanã/Tremembé.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

_____. Referencial Curricular Nacional para educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

_____. LEI N 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil, 1996.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG Fúlvia, FERREIRA, Isabel M. Creches e pré-escolas no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo. Tradução de Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Reflexões sobre alfabetização. – 26 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. IN: Revista Escola Municipal – 1985 – ano 18 nº 13. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola?

FRANCO, Dalva de Souza. Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) USP. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. (et al). Creches: Crianças, faz de conta & cia. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1992

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. – 3 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.



UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DIAS ATUAIS

RESUMO: Busca-se com este estudo observar o papel da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva. Uma vez que, se sabe que as escolas nos dias atuais recebem crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula de ensino regular sem um preparo prévio do ambiente escolar para receber este aluno. Sendo, assim, esta pesquisa busca ainda verificar como se dar esta inserção da criança, como a escola proporciona meios para atender o aluno que precisa está incluso ao ambiente educativo e não apenas estar neste ambiente. É de grande relevância para o desenvolvimento da criança que receba amparo por parte da gestão da escola, da equipe escolar e do professor, para que a inclusão aconteça com eficiência como determina a lei.

Palavras-chave: Inclusão; Criança; Educação Especial; Escola.

INTRODUÇÃO

A escola é o ambiente propício a receber alunos e esta tem a intenção de promover uma educação que necessita ser de qualidade, pensada para as reais necessidades do estudante. Essa educação tão pensada e analisada não pode ficar as margens de um olhar limitado para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, este ambiente deve ser favorável à inclusão, para que nenhuma criança fique sem o seu direito a educação. Porém, o que se tem na realidade, é uma inclusão limitada, visto que as escolas tanto física como administrativamente não possui meios para receber adequadamente o aluno com alguma limitação física ou psíquica.

Esta pesquisa tem como objetivos investigar o papel da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva, buscando ainda verificar como se dar a inserção da criança com necessidades educacionais especiais na sala de aula de ensino regular, além de observar como a escola e o professor proporcionam meios para atender o aluno de forma de fato inclusiva.

Partindo do princípio que todos os estudantes devem ter acesso a uma educação de qualidade, esta pesquisa busca apresentar alguns elementos que possam destacar a importância da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual está educação deve ser permeada por todo um processo de organização escolar que possa oferecer meios de acolhimento a estes estudantes. É importante abordar ainda que a educação é um direito de todos, previsto em leis específicas e esse direito não pode ser ignorado. Cabe a escola e aos demais órgãos competentes promover novas políticas públicas que sejam capazes de beneficiar os alunos pertencentes à educação especial de forma que estes possam ser amparados em seus direitos e respeitados como cidadãos pertencentes a uma sociedade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No Brasil, foi a partir de 1970 que a Educação Especial começou a ser vista sobre a luz de novas perspectivas para crianças com necessidades especiais. Porém, com a Declaração de Salamanca em 1994, compreendeu-se que a educação especial deveria acontecer de forma inclusiva, com todas as crianças dentro da sala de aula, contribuindo para a inserção desses alunos em sociedade, de forma inclusiva, sem barreiras que limitassem o acesso e o direito de conviver com outras crianças.

Conforme afirma a Declaração de Salamanca (1994): “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. A referida declaração justifica que as escolas regulares devem atuar com um olhar especial para a inclusão, oferecendo meios mais eficazes que contribuam para combater a exclusão. A Educação Especial numa perspectiva da educação inclusiva se integra a proposta pedagógica da escola

regular, destinada a promover o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Sendo assim, a educação especial passar a atuar em parceria com a escola de ensino comum, proporcionando orientações necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Para Mantoan (2003) a escola desde os tempos mais antigos tem se constituído de formalidades e modalidades de ensino, além de grades curriculares e outras burocracias. A autora afirma ainda que: "A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando." (MANTOAN, 2003, p. 12). Mudança de paradigma requer novas formas de pensamento, é preciso romper as barreiras que limitam a atuação do estudante com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar comum, se faz necessário que estes antigos paradigmas deem lugar uma nova forma de fazer educação, por meio de propostas inclusivas, sem preconceitos, com ações que visem receber o estudante em sala de aula de ensino regular de forma inclusiva naturalmente.

Embora recebidas em sala de aula de ensino regular, as crianças com alguma limitação física ou psíquica são pertencentes à Educação Especial, recebendo atendimento paralelo à ação da sala de aula de regular. Para Mantoan (2003), se faz necessário repensar os fundamentos da educação inclusiva, buscando informações que visem melhorar o funcionamento do processo de inclusão na escola, que nos dias atuais ainda é permeada por excluir nas entrelinhas desfavorecendo uma educação de fato inclusiva. A autora aponta para a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino de fato inclusivo, que aponte meios de receber todos os alunos dentro da escola, de forma inclusa, com qualidade de ensino e preparo da equipe profissional e comunidade.

A escola que busca favorecer a inclusão deve atuar em parceria com outros órgãos, com as famílias, deve ainda oferecer capacitação a seus professores de forma que possam atuar em sala de aula com subsídios necessários para o desenvolvimento de uma prática docente que vise incluir todas as crianças em suas ações pedagógicas.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Abordar questões sobre formação docente na perspectiva da educação inclusiva requer mais do que um olhar diferenciado para estes profissionais, já que se faz necessário rever toda a proposta pedagógica disponibilizada dentro das salas de aula das universidades, uma vez que, esta formação precisa ser completa para ser eficaz. O professor que não recebe formação necessária para atuar em sala de aula com uma turma heterogênea pode ficar as margens de um trabalho inconcluso, o qual proporciona acesso ao conhecimento de forma segregada, e mesmo que inconscientemente acaba por deixar o aluno com necessidades educacionais especiais fora de suas ações

pedagógicas. De acordo com o documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, Saberes e práticas de inclusão, (2006):

Os programas de formação inicial deverão favorecer a todos os estudantes de pedagogia, do ensino primário ou secundário, uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas, com o suporte dos serviços de apoio disponíveis. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino, para atender a um maior número de aptidões, etc. Na formação dos professores, atenção especial deverá ser dada à preparação de todos os professores, para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo, e da instrução, para atender às necessidades especiais dos alunos, bem como para colaborar com os especialistas e com os pais. (BRASIL, 2006, p.28).

Sendo assim, é preciso que a ação docente em sala de aula de ensino regular seja pautada na constante reflexão da ação sobre a prática, de forma a perceber se de fato todas as crianças estão inclusas em suas propostas de ensino e aprendizagem. Sobre a formação do professor para atuação na Educação Especial e Inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994), apontou alguns subsídios necessários a uma ação de que acolha todas as crianças na escola:

Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas por meio dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (BRASIL, 1994, p.11).

A declaração aponta para um constante preparo do professor para que ofereça meios eficazes de alcançar os estudantes com limitações, por meio de treinamentos, de mudanças na proposta pedagógica dos cursos de formação docente. O papel do professor na educação especial e inclusiva, além da mediação proveniente de uma ação docente eficiente, é o de perceber dentro da perspectiva da sala de aula o que pode ser feito para melhorar sua ação de forma a contribuir para que seu trabalho possa alcançar todas as crianças que estão sobre sua mediação. Mas, não se pode deixar de fazer menção ao trabalho de toda a equipe

escolar, o professor deve receber apoio dos demais membros da escola, seu trabalho não flui com qualidade sem o apoio de uma equipe comprometida com a educação inclusiva. Mantoan (2003) complementa que:

Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber "com" seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação (MANTOAN, 2003, p. 41).

Sendo assim, o professor que necessita ensinar a uma turma com crianças com limitações inclusas, deve ter convicção que deve promover situações de aprendizagem que expresse diferentes possibilidades de entendimento. Mantoan (2003, p. 41) afirma ainda que: "Os diferentes significados que os alunos atribuem a um dado objeto de estudo e as suas representações vão se expandindo e se relacionando". O professor que busca meios de incluir todos os alunos em suas propostas pedagógicas contribui para a eliminação de barreiras que limitam a capacidade do educando, visto que, atua de forma global. É importante destacar que a gestão da escola deve participar ativamente do processo de inclusão, conforme aponta o documento Saberes e Práticas de Inclusão (2006):

Os diretores dos centros escolares deverão cuidar, especialmente, de fomentar atitudes positivas na comunidade escolar e propiciar eficaz cooperação entre professores e pessoal de apoio. As modalidades adequadas de apoio e a exata função dos diversos participantes no processo educacional deverão ser decididas por meio de consultas e negociações. (BRASIL, 2006, p. 27).

É o trabalho em parceria que pode possibilitar eficácia no processo de inclusão, o que beneficia todos os envolvidos, tanto escola quanto família, esta deve manter a escola informada da situação geral da criança para o desenvolvimento de trabalho educacional efetivo, pensando no bem-estar geral da criança.

MUDANÇAS NECESSÁRIAS PARA QUE A INCLUSÃO ACONTEÇA

Toda mudança requer alteração de antigos paradigmas. Na Educação Especial sobre o prisma da inclusão não é diferente, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que todas as escolas recebam dentro de seus muros estudantes com limitações. Mas, é necessário que a mudança aconteça, para que esses indivíduos com direitos adquiridos por lei não fiquem à margem de uma educação segregada.

Faz-se necessário que toda a sociedade reflita sobre o papel de cada um para contribuir com fim do preconceito. Em 2009, foi promulgada a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências, a referida convenção tem como propósito: "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente". Percebe-se que o engajamento por uma educação que vise colocar todo o estudante independente de suas limitações dentro da

escola é permeada por direitos adquiridos desses sujeitos que fazem parte da sociedade e precisam ser inclusos a ela. Ainda de acordo com a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências, são consideradas pessoas com deficiências aquelas que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p. 22).

Esses impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, durante muitos anos segregavam e limitavam o acesso dessas pessoas a vida em sociedade, a usufruir dos direitos adquiridos como ser humano, sendo em muitos momentos escondidos da sociedade. Faz-se necessária com urgência uma mudança de olhar, é importante uma profunda reflexão para que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva seja vivenciada na prática por todos os alunos pertencentes a esta modalidade de educação.

A resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destaca no parágrafo único que:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001, p.1).

Mesmo com a promulgação desta resolução ainda há uma longa trajetória a se percorrer para que as instituições de ensino do Brasil consiga oferecer uma educação especial com foco na educação inclusiva de forma eficiente. Visto que, ainda existem diversas limitações que inviabilizam a prática do proposto na resolução.

É preciso mudanças arquitetônicas, para que o acesso do educando não seja limitado, além de todo preparo da equipe escolar para receber esses alunos, sem contar na importante parceria que deve haver entre escola e família. Para que as mudanças eficientes aconteçam é preciso mais do que elaboração de decretos, leis ou portarias é preciso criação de políticas públicas que visem amparar aluno, escola e família de forma mútua, oferecendo subsídios financeiros para que as escolas se adequem para receber dentro dos espaços de ensino os alunos com necessidades educacionais especiais de forma humanizada e respeitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa observou-se o papel da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva, visto que as escolas nos dias atuais recebem crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula de ensino regular, sem um preparo prévio do ambiente escolar para receber este aluno. Sendo, assim, foi possível verificar que a inserção da criança com necessidades educacionais especiais deve acontecer de forma integral e a escola deve propor ações pedagógicas que visem alcançar todos os

educandos em suas propostas. O aluno com limitações não deve ficar à margem de uma educação segregada, mas sim, deve está incluso as ações pedagógicas propostas pelo professor, mesmo que seja de forma adaptada a sua limitação.

É de grande relevância para o desenvolvimento da criança que esta receba amparo por parte da gestão da escola, da equipe escolar e do professor, para que a inclusão aconteça com eficiência. Os professores devem receber apoio, por meio de capacitação profissional, devem ainda receber auxílio por partes dos demais integrantes da equipe escolar, para que seu trabalho aconteça de forma eficaz, sem deixar nenhum aluno fora da proposta pedagógica da escola.

Um olhar reflexivo, que possibilite aprendizagem para o aluno com necessidades especiais é de grande relevância para o desenvolvimento de um trabalho bem elaborado pensado para a criança. Para que ocorra educação inclusiva é necessário mudar, mudar antigos paradigmas que limitam a capacidade criadora da criança é necessária ainda parceria entre escola e família, para que ambos possibilitem meios para tornar inclusão da criança uma realidade para que não apenas estejam na escola, mas sim, para que se sintam inclusas, pertencentes a comunidade escolar.



NIVIA ALMEIDA VALENTE

Graduação em Curso Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas (2005); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Iguaçu – Unig (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo – EMEI Glauber Rocha.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

_____. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009.

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

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção Cotidiano Escolar).



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

RESUMO: Este artigo de cunho bibliográfico tem por objetivo discutir sobre a educação para as relações raciais, com a proposta de se compreender os primeiros indícios do processo de inserção da população negra à escolarização no Brasil a partir de 1860, questão está iniciada com a vinda dos primeiros negros ao país, trazidos da África pelos navios negreiros, para a obtenção de mão de obra escrava nas lavouras de cana de açúcar, atividade dominante na época. Esta discussão é levantada para a compreensão da criação das políticas públicas do governo brasileiro para a educação nas relações raciais, valorizando a igualdade de direitos entre brancos e negros dentro do ambiente escolar, visando a equalização das oportunidades de ambos na sociedade.

Palavras-chave: Educação Nas Relações Raciais; Políticas Públicas; Ações Afirmativas.

INTRODUÇÃO

Algumas reflexões são necessárias para compreender o processo de construção da invisibilidade dos negros na história da educação brasileira, isso se constata após vários eventos, dentre os quais, a abolição da escravatura quando os negros são jogados nas grandes cidades sem nenhum apoio do governo, que não fornece terras nas quais pudessem produzir para sobreviver e não deram acesso a serviços fundamentais como saúde e educação, fatores fundamentais para a conquista da cidadania. Desta forma, continuaram cativos da ignorância, sem perspectiva de ascensão econômica e social (RIBEIRO, 2006).

Este texto trata de um breve histórico a respeito de questões relacionadas ao processo histórico da educação para as relações raciais e a partir daí são apresentadas algumas políticas públicas do governo federal que vem contrapor estas desigualdades, buscando uma equalização de oportunidades na educação, enfatizando a lei n 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que fala sobre a proposta de conteúdos programáticos no ensino de história nas escolas, que inserem a obrigatoriedade do:

[...] estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 10)

Após algumas considerações teóricas tentamos entender como funciona a criação das políticas públicas e como se dá sua efetivação visando o contexto das relações raciais e quais foram os antecedentes das leis atuais que retratam esta discussão, pois se entende por relações raciais questões da vida social de indivíduos, grupos e classes sociais.

BREVE RESUMO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES RACIAIS

A escassez de registros escritos sobre a educação das relações raciais no Brasil demonstra uma tendência chamada por Santos (1995) de eurocentrismo histórico, isso significa que somente o que advinha da Europa tinha valor para educação, o que significa afirmar que a verdade em educação na Europa, era a verdade da educação no Brasil e na América Latina.

Quando se procura entender sobre a educação das relações raciais no Brasil, deve se destacar dois pontos importantes: o primeiro é estudar os poucos registros sobre a educação para negros no Brasil e o segundo é ler e estudar sobre a história da educação brasileira analisando e problematizando questões que foram omitidas, silenciadas ou distorcidas, entendendo que a história é contada por aqueles que vencem as batalhas. (GUIMARÃES, 1996)

No Brasil, as discussões sobre políticas públicas voltadas para a ascensão dos negros no país, é muito recente, data de 1996, quando o Ministério da Justiça realiza em julho deste

mesmo ano, um Seminário Internacional sobre "Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos". Segundo Guimarães, (1996), foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas especificamente voltadas para a ascensão dos negros no Brasil.

Para entender melhor o histórico das relações raciais no Brasil, voltamos ao século XVIII nos períodos de escravização indígena. Estes que por sua vez, eram super explorados e acabavam morrendo por causa das doenças antes desconhecidas e pelos maus-tratos recebidos dos colonos, não satisfazendo, portanto, as totais necessidades de seus exploradores. Deste modo, a alternativa viável para se obter mão de obra nas lavouras de cana de açúcar, atividade predominante na época, seria trazer para o Brasil os negros da África, usufruindo assim, de forma escravizada, todo o trabalho exigido não apenas nas lavouras, mas, sobretudo pelos seus senhores. (RIBEIRO, 2006)

Após muitos anos de exploração e de negação aos direitos básicos dos negros, começaram a surgir os primeiros movimentos, que mais tarde culminariam na criação de leis em favor da liberdade dos negros no Brasil. A partir das contribuições de Pinsky e Nabuco (2006), sistematizamos os elementos legais que no bojo do movimento abolicionista, problematizaram o regime escravocrata no Brasil, como: a Lei do Ventre Livre promulgada em 28 de setembro de 1871, pelo Gabinete do Visconde do Rio Branco, na qual por meio desta, dava-se liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir da data da lei. Porém como seus pais continuavam escravos, as crianças poderiam ficar sob a responsabilidade dos senhores ou serem entregues ao governo. Óbvio que a primeira opção seria a mais viável, já que os senhores poderiam, então, usar a mão de obra destes "livres" até os 21 anos.

Outra lei importante no cenário abolicionista, foi a Lei dos Sexagenários, também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe, que foi promulgada em 28 de setembro de 1885. Tal lei concedia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade. Conforme Nabuco (2000), essa lei não possibilitou plenos benefícios aos escravos, pois em virtude das más condições de vida que eles levavam, a maioria não conseguia atingir essa idade e os que chegavam não tinham mais condições de trabalho, o que, portanto, beneficiava somente os proprietários, já que os podiam explorar por muito tempo.

Deste modo após anos de escravização os negros enfim em 1989, receberam sua tão sonhada carta de alforria por intermédio da lei Áurea assinada pela princesa Isabel que foi pressionada a proclamar a abolição da escravatura, valendo-se de pelo menos dois grandes fatores: o primeiro, por diversas formas de resistência expressas em revoltas acontecidas pelo país por meio das fugas em massa das populações negras e a implantação dos quilombos por todo o território nacional e o segundo, provocado pelas pressões internacionais, em particular pela Inglaterra que não aceitava uma produção oriunda de trabalho escravo.

Sem dúvida, os quilombos representam uma das maiores expressões de luta

organizadas no Brasil. Em resistência ao regime escravocrata, esses núcleos se formaram com base em inspiração, liderança e orientação político-ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes nascidos no Brasil. Entendemos o conceito de quilombo como:

[...] um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio econômico política própria; sustentação da continuidade africana por intermédio de genuínos grupos de resistência política cultural. (NASCIMENTO, 1980, p. 32).

De modo que a implantação de comunidades quilombolas no Brasil significou uma ruptura social protagonizada por seus principais interessados e interessadas, a população afro brasileira. Assim, o processo de colonização e escravidão durou no país mais de 300 anos, sendo um dos últimos no mundo a aboli-la. Após a Abolição, as leituras realizadas permitem afirmar que outra questão seria levantada: como e onde os negros viveriam? O governo não forneceu terras para os negros libertos, nas quais eles pudessem produzir e não possibilitou acesso a serviços fundamentais como saúde e educação, fatores fundamentais para a conquista da cidadania. Desta forma, continuaram cativos da ignorância, sem perspectiva de ascensão econômica e social. O princípio da igualdade perante a lei foi durante muito tempo considerado a garantia da liberdade.

Atualmente sabemos que o Brasil é o segundo país do mundo em população negra perdendo apenas para a Nigéria2, mas esse dado não é considerado importante já que ao longo de sua história produziu forte desigualdade entre negros e brancos, situação vivenciada por meio da escravidão até o século XIX, em que foi dada uma liberdade utópica para os negros, já que até então eles não podia estudar e só sabiam como trabalhar na terra, deste modo a abolição da escravatura serviu apenas para jogar os negros na marginalidade, e na exclusão social, eles não possuíam terras, não tinha direitos igualitários aos brancos e ainda passavam por preconceito, já que muito dos fazendeiros não aceitavam a abolição. (BRASIL, 2005, p. 113)

Não há muitos registros que comprovem ao certo quando é iniciada a escolarização dos negros no Brasil, o que pesquisas históricas ratificam é que durante o Império, implementaram-se por intermédio das leis do ventre livre e da abolição, meios para que os negros tivessem oportunidade de iniciar seus estudos, de maneira formal em algumas escolas, porém, a falta de recursos materiais e também financeiros, impossibilitaram muitos deles de realizar esse direito. Apesar de não existirem documentos oficias que possam, comprovar a inserção do negro na escolarização, Fonseca diz que, em 1836, mesmo que os senhores se propusessem a arcar com os custos, a educação escolar era negada aos escravos: “Eram proibidos de frequentar a escola: os que sofressem de moléstias contagiosas e os escravos e os

pretos africanos, ainda que livres e libertos." (FONSECA, 2001, p. 29)

Esse pensamento era baseado segundo Bernardo (2006), na Lei nº. 14 de 22/12/1837 que definia quem deveria ter acesso econômico, político e educacional. A educação naquela época era dualista: uma para os filhos dos senhores e outra para os escravos.

De acordo com Cunha (1996), a exclusão dos negros no acesso aos bens e serviços essenciais, pode ser explicada por meio de dois fatores: o primeiro é que a educação, neste caso a leitura e a escrita, se oferecida aos escravos, desenvolveria a intelectualidade dos mesmos, o que seria uma grande ameaça à ordem naquela época, já que a visão intelectual ou uma melhor compreensão da realidade, facilitaria para que eles e elas se percebessem como pessoas que também mereciam liberdade e que, portanto, a saída seria a não aceitação à imposição vigente na época. O outro fator que negava o direito à vida escolar do negro se baseia na ideia de contaminação do corpo social, ou seja, o contato da sociedade branca com os escravos e africanos poderia contaminar, sobretudo, as crianças com uma cultura primitiva, assim vista pela sociedade servil em relação à cultura africana. No entendimento da classe dominante da época, isso seria inadmissível se quisesse manter a formação de uma boa sociedade.

No entanto, aos poucos vão surgindo oportunidades educacionais especificamente para as populações negras, expressas na construção das primeiras escolas, contemplando inicialmente as meninas:

> [...] o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino, que foi fundado em Campinas, no ano de 1860; e o Colégio São Benedito, criado na mesma cidade, em 1902, foram instituídos para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade. Aulas práticas ainda foram oferecidas pela irmandade de São Benedito, em São Luís do Maranhão. Outras escolas são apenas citadas em alguns trabalhos, a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a promoção de cursos de alfabetização, de curso preparatório regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, na cidade de São Paulo. (CRUZ, 2005, p. 28)

Portanto, o processo de escolarização para as populações afrodescendentes no Brasil, surgiu por parte de alguns movimentos negros, que viram a necessidade de reivindicar a sua inclusão no processo de escolarização oficial. Tais reivindicações não ocorreram num espaço curto de tempo e nem tampouco foram imediatamente incorporadas no sistema oficial, muito pelo contrário, a discussão à cerca da educação nas relações raciais, vem acontecendo num processo lento, sendo até hoje, motivo de debates na sociedade brasileira.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Antes de iniciar a discussão acerca da temática racial, bem como a valorização do negro na sociedade, é interessante se entender primeiramente o significado de

Política Pública. A palavra política origina-se do grego "politiké" e significa limite. Dava-se o nome de polis ao muro que delimitava a cidade do campo e posteriormente, polis passou a designar tudo àquilo que estava contido no interior dos limites do muro. Gonçalves (2002), diz que o resgate desse significado como limite, talvez ajude a entender o verdadeiro significado de política, que é a arte de definir os limites, ou seja, o que é o bem comum.

Desde modo, pode-se entender por política como um fenômeno da organização social, e da constante busca de justiça e de desejo dentre as pessoas. Em muitos casos, esse desejo está diretamente relacionado a vários fatores que movimentam a sociedade, como a educação, a saúde, a moradia, o transporte, aposentadoria digna, estabilidade de emprego e outros. E é por meio dessa busca e da necessidade de algo, que surge o papel das políticas públicas dentro do Estado.

Para Cunha e Cunha (2002), as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área em longo prazo. Em outras palavras, a política pública surge quando há uma demanda, ou seja, um problema, e por meio desse problema é que ocorre a fundamentação, neste caso, as leis, que por intermédio destas tornam-se políticas públicas. A política pública é um dever do Estado, porém emerge em muitas vezes da reivindicação social.

No Brasil não existe uma discriminação racial de maneira oficializada, ou seja, inscrita na lei. A constituição é clara quando diz não ser admissível qualquer exclusão de um cidadão ou cidadã, seja ela por seu sexo, raça, cor ou religião. Como diz no Art. 5 da Constituição Federal de 1988: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]" (BRASIL, 1988, p. 15)

No entanto, há a discriminação sim, só que está se faz presente de maneira informal e velada. Deste modo, é necessário que exista uma legislação que proteja os direitos humanos, prevendo punição para a prática da discriminação racial e para o crime do racismo. Porém só a legislação não é o suficiente, ela é sem dúvida de grande valia, mas acima de tudo é fundamental que a ela sejam somadas políticas efetivas de combate à discriminação racial e de um processo de reeducação frente às diferenças. O combate à discriminação e ao preconceito pode ser realizado de duas maneiras básicas: por meio da Legislação Penal, com a criação de leis que penalizem os atos discriminatórios; e por meio da promoção de igualdades de oportunidades ou ações afirmativas.

As ações afirmativas de acordo com Munanga e Gomes (2004), podem ser entendidas como políticas de combate ao racismo e à discriminação racial, que por sua vez, busca promover ativamente a igualdade de oportunidades para todos, instituindo meios que façam com que os grupos socialmente discriminados tenham

as mesmas chances e condições de vivência digna e livre dentro da sociedade. Tais ações podem ser compreendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, cujo intuito consiste na correção de desigualdades que historicamente têm sido impostas, gerando discriminação e exclusão em determinados grupos sociais e / ou étnico-raciais.

Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las, o Estado, o campo da Educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 186)

Há quem acredite que as relações entre pessoas brancas e negras são marcadas pela igualdade, harmonia e solidariedade, afinal todos são pertencentes a uma mesma raça: a de seres humanos. Outros acreditam que existem diferenças significativas, passando a atingir uma postura tranquila, acreditando subitamente na falsa ideia de superioridade de uns em detrimento de outros. O fato é que essa desigualdade só acaba por garantir a distinção de oportunidades educacionais, de emprego e de acesso à saúde para negros e brancos, apontando indicativos sociais que revelam o grande abismo existente entre negros e brancos no nosso país.

Uma das maneiras de superar tal problema segundo Borges, Medeiros, D'Adesky (2002), seria o investimento sério em educação, saúde e emprego, pois isso beneficiaria a população que vive excluída desses direitos sociais, ou seja, a população pobre e especificamente os negros. Segundo os autores, para solucionar tais efeitos danosos, faz-se necessário que as políticas públicas atinjam não somente a população pobre, mas, sobretudo, a população negra e pobre.

Assim, a emergência do conceito de políticas públicas e de ações afirmativas, já que ambas são correlatas. Por tudo isso, se entende que discutir sobre educação das relações raciais é também assumir uma postura política, uma vez que é por meio do debate social que ocorre a mudança de mentalidade. A ruptura de pré-conceitos existentes nas discussões acerca da inserção social, cultural, histórica e política acerca dos povos afrodescendentes, nos levam a pensar na urgência de incluir esses povos no âmbito escolar. Se a maioria da população brasileira é composta por negros e estes ficam exclusos das políticas públicas, logo significa que não haverá no país desenvolvimento na democracia e nem tampouco avanços sociais.

AS LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO E AS PRINCIPAIS LEIS DE INSERÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL NO CONTEXTO ÉTNICO-RACIAL

Os negros pressionaram incessantemente em denúncia as condições de vida das populações negras brasileiras. Segundo Moura (1983) existe dois momentos importantes na história do movimento negro: o primeiro é a formação escravista no qual o movimento negro aparece no refúgio dos quilombos, e o segundo momento é na formação capitalista em que o negro conseguiu uma liberdade restrita que passa a criar as grandes desigualdades da sociedade brasileira, para o autor o movimento negro surge como uma consciência revolucionária que deve produzir uma leitura da realidade investigando e problematizando as questões e tratando com seriedade e justiça.

O segundo momento foi marcado pelo movimento Frente Negra na década de 30, no qual ficou conhecido o militante negro Abdias do Nascimento que vem numa corrente antirracista que combatia a discriminação racial em estabelecimentos comerciais no estado de São Paulo e que veio contrapor a ideia de que os negros eram livres no Brasil, já que em sua maioria estavam obrigados a viver nas mais precárias condições de vida. Alguns autores comparam o movimento negro ao socialismo como diz Fernandes (1989):

Mesmo que os negros não saibam o que significa socialismo, sua luta com vistas à liberdade e a igualdade possuem um significado socialista. Graças a isso, eles são a vanguarda natural dos oprimidos, dos humildes, dos explorados, enfim, eles são o elemento de ponta de todos aqueles que lutam por um Brasil melhor ou por uma sociedade justa. (FERNANDES, 1989, p. 24)

Deste modo, foram sendo iniciadas discussões referentes à luta pela inserção do negro na sociedade. Assim, em 31 de agosto a 08 de setembro de 2001 na cidade de Durban na África do sul foi realizada uma conferência para discutir a luta por igualdade e justiça democrática, desenvolvimento, legalidade e respeito aos direitos humanos e o combate à discriminação, o racismo, a xenofobia e a intolerância correlata. Essa conferência veio na tentativa de reparar os danos causados aos povos que foram tão importantes para o desenvolvimento político, social e econômico de vários países como o Brasil, em que os índios e os negros levantaram a economia entre os séculos XV e XX.

No Brasil a luta por igualdades entre brancos e negros também ocorreu de forma intensa. Deste modo pressionado por organizações internacionais, o governo brasileiro foi obrigado a criar políticas públicas voltadas para atender essas necessidades emergentes de um povo que clamava por igualdade de direitos, para tentar resgatar e sanar a dívida social com as populações negras e indígenas e algumas populações tradicionais, surgindo assim às primeiras regulamentações, a primeira grande política de desconstrução do racismo e preconceitos étnico-raciais, ou seja, a lei da Constituição

de 1989 com a lei n 7.716 de 5 de janeiro de 1989 que dizia que:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Esta mesma lei foi reformulada em 1997 na qual acrescentou que: Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (BRASIL, 1989, p. 14)

A luta assim continuou e mais tarde no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, diversas políticas públicas foram implementadas para atender as camadas populares do país, representada em sua maioria por negros, índios e povos tradicionais, como os ribeirinhos, os extrativistas e seringueiros. Em janeiro de 2003 foi promulgada a lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Esta foi criada no intuito de buscar resgatar a cultura africana tão presente no Brasil, trazida pelos escravos, que modifica a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e assim passa a vigorar acrescida dos seguintes Arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003, p. 35)

A proposta desta Lei vem reforçar a necessidade de valorização da Cultura Afro Brasileira, uma vez que os negros trouxeram grandes contribuições culturais e históricas para a formação da sociedade. Mas acima de tudo, a Lei se bem aplicada nos currículos escolares, garantirá mais clareza na visão histórica, mostrando aos alunos brasileiros, o quanto os negros foram desfavorecidos e o quanto se faz importante incluí-los no espaço que por direito são deles, ou seja, nas escolas, no mercado de trabalho, na sociedade em geral, quebrando todos os estereótipos de que eles são menos capacitados ou inferiores aos brancos. Se a sociedade almeja uma reconstrução de mentalidade acerca da ascensão dos negros, é necessário trabalhar esses novos conceitos em especial com aqueles ou aquelas que se encontram em plena formação de ideias, ou seja, com as nossas crianças, rompendo os traços de preconceitos enraizados na sociedade, no qual o processo histórico fez questão de sustentar.

Mais recentemente a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 acrescentou este resgate histórico estendendo para os povos indígenas também injustiçados historicamente e definiu alguns pontos para a educação:

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos

estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 37)

A problematização dessa Lei tem sido de grande valia nas discussões educacionais, já que os estudantes negros e indígenas deixam o papel de objetos de sofrimento, desigualdade e preconceito, e passam a se identificar e se perceberem como sujeitos de uma história vencedora. Agora eles podem se colocar como pessoas com orgulho de sua própria identidade, compreendendo a importância de se preservar a cultura passada de pais para filhos.

Todas essas leis demonstraram ao povo a força do movimento em defesa dos direitos étnico raciais, que a partir daí passaram a ser respeitados como entidades de busca da liberdade sócio cultural e na construção de uma sociedade mais justa, entendendo que as pessoas têm o direito de ser diferentes, mas que merecem as mesmas oportunidades.

Na educação também podem ser consideradas a criação de leis e projetos como um grande salto nas questões étnico-raciais. No governo do presidente Lula há uma forte tendência em se inserir num contexto de reparação com os povos negros e indígenas, e isto fica evidente nas últimas políticas criadas como as cotas nas universidades federais, o PROUNI e discussão dessas políticas chamadas de ações afirmativas que movimenta o país numa concepção de mudança de mentalidade no que se refere a esses povos tão desgastados e injustiçados no passado.

As cotas funcionam como um equalizador, proporcionando a abertura das portas das universidades e do mercado de trabalho para os negros, em que nos últimos oito anos 52 mil alunos negros foram beneficiados. Deste modo, o país caminha rumo a uma realidade verdadeira de igualdade racial. Esta questão das cotas pode ser comprovada por intermédio dos dados do Ministério da Educação que demonstra que houve significativa melhora no ensino superior brasileiro, pois há mais brasileiros frequentando as escolas e houve um aumento nos anos de escolaridade de todos os segmentos, ressaltando que nesse contexto os negros possuíam os piores índices de escolaridade e os braços os mais altos. Hoje, já são 921.695 estudantes negros em cursos superiores. Em sua primeira edição, o PROUNI foi o principal responsável pela inserção maciça dos afrodescendentes, ao oferecer 46.695 bolsas de estudo para o

sistema de cotas, o que significou 41,54% das 112.416 vagas disponibilizadas pelo programa. Ainda assim, de acordo com dados, a distância de dois anos na média de escolaridade entre negros e brancos permanece intocada nos últimos 20 anos. (BRASIL, 2009)

Neste sentido, não resta dúvida de que a adoção das políticas afirmativas contribuirá para uma sociedade mais igualitária, pois os resultados até agora alcançados são animadores, pois os alunos cotistas têm altos índices de rendimento, pois estão motivados, agarram a oportunidade com força e vontade.

Do ponto de vista social, o país caminhou bastante nesses últimos anos no que diz respeito aos cenários mais positivos para a mobilidade social, o desenvolvimento da pessoa, a formação profissional e as chances de concorrência e competição do homem e da mulher negra no mercado de trabalho, porque hoje caminhando a passos largos eles podem ingressar na universidade, seja por meio do sistema de cotas, ou por meio do PROUNI3 que oportuniza o acesso daqueles que sempre estudaram em escolas públicas a ingressar em universidades particulares, estaduais e federais sem nenhum custo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, entende-se que as políticas raciais não podem ser desmerecidas e nem tratadas como minorias, pelo contrário, as ações sociais e educacionais precisam cada vez mais ser estimuladas, devolvendo aos negros os direitos omissos. A Educação nas relações raciais é marcada por uma trajetória de muitas lutas. Pensar na Educação a dois séculos atrás é também pensar em uma grande parcela da população que tinham todos os seus direitos negados, totalmente exclusos ao acesso e permanência à escola. As incessantes lutas pelos movimentos negros em prol da inserção dos mesmos na vida social levaram à implantação de políticas públicas voltadas para a questão étnico-racial, no entanto, se considerarmos toda a trajetória do negro no Brasil, é possível constatar que tais políticas se fizeram valer tardiamente.

O que, portanto, pode-se afirmar, é que o que houve de fato foi um processo de marginalização do negro, retirando dele o direito de "saber" para fragilizá-lo e dominá-lo, nas relações de trabalho desqualificadas, trabalho pesado e de menor prestígio. Neste contexto, surge o papel das ações afirmativas, cujo objetivo é tratar com igualdade os que sofreram diferenças, pois o regime escravista em toda a sua história proporcionou uma visão negativa do negro, desmerecendo-o como indivíduo, alegando sob uma ótima totalmente racista e excludente, que este não necessitaria de educação, já que só o que lhe restava, era o simples papel de objeto da história.

É preciso então, fortalecer as vias de mobilização social em favor das reformas e do fortalecimento da democracia, para que se possa compreender a importância da valorização dos programas de ações afirmativas nas relações raciais, para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação, que sirvam de meios direcionados na redução das desigualdades sociais



NEIDE MARIA DA LUZ SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC-UNIABC (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Mozarteum de São Paulo- FAMOSP (2014); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Roberto Gomes Pedrosa

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Promulga a punição na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, Art. 1.

_____. Decreto 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Promulga a inserção da obrigatoriedade do estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, no currículo de história. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, Art. 26-A, § 1º.

_____. EDUCAÇÃO PARA TODOS. Educação como exercício da diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, v. 6: 2005.

_____. Decreto 11.645, de 10 de março de 2008. Promulga a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas redes de ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, Art.1.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Universidade para todos. Brasília: 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Cresce o número de negros nas universidades.

Brasília: 2009. CUNHA, E. de P.;

CUNHA, E. S. M. Políticas Públicas e Sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Org.). Políticas Públicas. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

CUNHA, Henrique. As estratégias de combate ao racismo, movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele. Estratégias de Combate à Discriminação Racial. São Paulo, editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996.

CRUZ, Mariléa dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org). História da educação do negro e outras histórias. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ UNESCO: 2005, p. 21-34.

FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classe. 2 vols. 2 eds. São Paulo: Ática, 1989.

FONSECA, Marcus V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha B.G.; PINTO, Regina P. (org). Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Comunitária / Anped, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Políticas Públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. São Paulo: 1996.

MOURA, Clóvis. Brasil: Raízes do protesto negro: São Paulo, SP: Globo, 1983.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

NABUCO, J. O abolicionismo. Introdução de: Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo. Petrópolis: Vozes, 1980.

PINSKY, Jaime. Escravidão no Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

SANTOS, Luis Carlos. Sons e Saberes: A Palavra falada e o Valor para os Grupos Afrobrasileiros. São Paulo: Mestrado em Sociologia. USP, 1995.



EDUCAÇÃO FÍSICA PARA LER E ESCREVER

RESUMO: O brincar é parte essencial do processo de desenvolvimento infantil, cognitivo e afetivo-emocional, não devendo ser visto como uma atividade dispensável. Na educação, muitas vezes relacionamos jogos e brincadeiras como algo para o aluno fazer em casa, no recreio e/ou nas aulas de Educação Física. Porém a utilização de jogos lúdicos auxilia o aluno durante a construção de novas estruturas mentais, pois este recurso permite que a criança experimente vivências nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora, desenvolvendo suas estruturas mentais de forma simples e rápida. Assim, pretende-se por este estudo, dissertar acerca dos jogos e sua contribuição no processo de aprendizagem do aluno, analisar e descrever qual a possibilidade de contribuição que o conteúdo de jogos e brincadeiras possa trazer para a aula, promovendo assim reflexão para sensibilizar pais e educadores e contribuir para uma transformação em relação ao brincar das crianças visando ao reconhecimento e à valorização dessa atividade no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação; Lúdico; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Percebe-se que muitos profissionais da área da educação, ainda não se deram conta da importância e da colaboração que a utilização dos jogos e brincadeiras pode trazer no processo de formação dos alunos, talvez pela própria resistência em acreditar na seriedade do jogo, ou pela acomodação do próprio ensino que tiveram ao longo da formação desde a escola regular.

Á partir da descoberta da infância e da associação da criança com o brincar, termos como brinquedos e brincadeiras sempre nos levam a pensar em criança. Os jogos e brincadeiras colocam a criança na presença de reproduções, tudo o que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas. Na infância, mais que em qualquer período da vida do ser humano o jogo é fundamental. Na instituição escolar deve predominar o jogo educativo, isto é, o jogo como recurso pedagógico, vinculado ao projeto pedagógico da escola.

Já é amplamente sabido que o lúdico auxilia que a criança desenvolva suas estruturas mentais de forma muito simples e rápida. Por meio do jogo, as crianças exploram os objetos que as cercam, melhoram sua agilidade, experimentam seus sentidos, e desenvolvem seu raciocínio. Na companhia de outras crianças, desenvolvem também o comportamento em grupo, a sociabilização. Entre muitos outros aspectos, as brincadeiras infantis servem para se estudar a fundo o comportamento das crianças.

Assim, pretende-se por este estudo, dissertar acerca dos jogos e sua função no processo de aprendizagem do aluno, analisar e descrever qual a possibilidade de contribuição que o conteúdo de jogos e brincadeiras possa trazer para a aula, promovendo assim reflexão para sensibilizar pais e educadores e contribuir para uma transformação em relação ao brincar das crianças visando ao reconhecimento e à valorização dessa atividade no desenvolvimento infantil. Além disso, pretende-se identificar como os jogos podem contribuir para o processo de ensino dos conteúdos das disciplinas, indicar atividades atrativas para facilitar a condução da aprendizagem da leitura e da escrita, listar os jogos que facilitem o desenvolvimento social, motor e afetivo da criança e revelar aos professores as diversas possibilidades de uso de materiais lúdicos como recursos metodológicos para a aplicação do jogo. A opção metodológica adotada nesse trabalho foi a pesquisa qualitativa e bibliográfica de autores estudiosos no assunto.

ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O BRINCAR

Os primeiros estudos sobre o jogo educativo surgem na Roma e Grécia antigas. Platão (1948) destacou que é fundamental “aprender brincando”, e que devemos nos opor à violência e à repressão. Aristóteles sugeria o uso de jogos que imitem atividades sérias (semelhantes à vida dos adultos) como forma de preparo para o futuro. Entre os romanos, a concepção de jogo era diferente, para eles, o jogo era direcionado ao preparo

físico, acrescentando à cultura física e à formação estética e específica (ROSA, 2007).

Para Santa Roza (1993, p. 23), "O termo brincar é oriundo do latim vinculum, que quer dizer laço, união. Esse significado não possui equivalente nas línguas europeias como o francês, inglês, alemão ou espanhol, ou seja, em português, possui uma especificidade". Para Soares (2009, p. 65), "[...] brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas, é uma invenção do homem, um ato em que a intencionalidade e a curiosidade resultam em um processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente".

Kishimoto (2003), uma das maiores estudiosas sobre o brincar, considera que independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, no qual a realidade e o faz de conta podem até se confundir. A referida autora ainda acrescenta que o jogo está na gênese do pensamento, é por meio dele que o indivíduo descobre suas possibilidades, novas experiências, estimula suas criações.

Alguns consideram que o brincar está para a criança assim como o trabalhar está para o adulto, em nível de importância e seriedade, por isso percebemos tanta dedicação da criança em relação ao brincar. Ao brincar, a criança tem a possibilidade de imitar gestos e atitudes dos adultos, mesmo que ainda não compreenda exatamente como é o mundo de um adulto. Com isso, pode vivenciar regras, leis, experimentar aspectos que ainda não teve a chance de experimentar enquanto criança. E nessa busca por imitar esse até então desconhecido mundo dos adultos, se depara com problemas e desafios e aprende a buscar suas próprias soluções (LORO, 2010). De acordo com Rosa (2007, p. 52 e 53):

[...] Tanto dentro como fora da escola, o brincar tem passado por diversas transformações em função das mudanças sócias, econômicas e culturais. Dentro da escola a brincadeira integra um espaço de trabalho: a brincadeira tem o objetivo de instruir, educar, ou seja, transmitir conhecimentos, vivenciar brincando, situações que ajudarão a criança a tornar-se um adulto consciente, responsável, que saiba viver em sociedade, respeitando o próximo em seus limites e diferenças. Assim também pode prepará-lo para o mundo desenvolvendo a inteligência, o raciocínio e a visão crítica. Aos professores cabe a função de encontrar a melhor forma para transmitir esses conhecimentos e atingir seu objetivo principal: ensinar. Afinal, existe algo mais prazeroso para uma criança do que brincar?

Segundo Huizinga (2004), o jogo é uma categoria totalmente primária da vida, ele é tão essencial quanto o raciocínio e a fabricação de objetos. O autor considera ainda que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização e caracteriza o jogo como uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, com regras livremente estabelecidas, mas absolutamente obrigatória. O jogo é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de

uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Á partir do construtivismo, a educação começou a ter um caráter diferente, foram oferecidas novas possibilidades que levaram a repensar a educação e a pesquisa de novas metodologias de ensino. Desse modo, o suporte da aprendizagem não estaria apenas no raciocínio lógico, mas também nas relações sócio-afetivas (ROSA, 2007).

De acordo com Dohme (2002), a introdução dos jogos na escola primária, não foi bem vista no início e talvez ainda não seja por alguns, sobretudo pais que mantêm a postura de dizer que não enviam seus filhos a escola para brincarem, embora em meados dos anos 30, a utilização dos jogos na escola, servia para a transmissão de conteúdos de outras matérias, apenas por se achar que o jogo seria uma maneira mais interessante para a criança reter algum conhecimento. Os vestígios sobre a tentativa desta época de utilizar o brincar como instrumento de aprendizagem podem ser vistos na ludoeducação descrita pelo mesmo autor. Segundo Kishimoto (2008), o jogo era visto como algo totalmente sem valor, porém, com a chegada do Romantismo, a visão sobre o jogo foi totalmente modificada. De algo inútil, se tornou algo sério e destinado a educar a criança.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Um dos maiores objetivos do jogo na infância é justamente a formação do caráter, a futura adaptação social da criança e o desenvolvimento motor. Nesse sentido, o jogo organizado e cooperativo constitui o melhor método para isso. Por meio das orientações necessárias para acontecer o jogo educativo, apesar de a liberdade ser restrita, é possível adquirir hábitos morais (KISHIMOTO, 2003).

A característica social, de acordo com a perspectiva sociocultural, é vista como a mola propulsora para o desenvolvimento infantil. Leontiev (2009) afirma que na atividade lúdica a criança descobre as relações existentes entre os homens. Além disso, as crianças também conseguem, por meio da brincadeira, avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. A brincadeira também permite à criança a se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais (BROUGERE, 1997). Elkonin (1998) confirma esta hipótese ao afirmar que a história do brinquedo acompanha a história da humanidade. Mais uma evidência sobre o afirmado anteriormente, podemos encontrar nas palavras de Vygotsky:

No brincar a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário. Assim, na brincadeira de faz-de-conta, as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade. Nesse sentido, a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento. Deste ponto de vista, aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY

apud OLIVEIRA, 2002, p. 132).

As brincadeiras ficam mais interessantes quando as crianças podem combinar os diversos conhecimentos que lhes foram transmitidos. Nessas combinações, muitas vezes inusitadas aos olhos dos adultos, as crianças revelam suas visões de mundo, suas descobertas.

[...] "Não há como negar a importância da ludicidade como recurso pedagógico" (ROSA, 2007, p. 61). Os jogos não devem ser classificados pela faixa etária da criança, mas sim pelo que eles objetivam desenvolver, devendo-se observar o contexto em que serão desenvolvidos e como estarão integrados e interligados no restante dos conteúdos, pois não adianta trabalhar uma única vez com um determinado jogo visando a desenvolver uma determinada habilidade na criança, já que isto não acontecerá se este aspecto não for continuamente explorado em outras atividades (DELVAL, 2002). Por meio da teoria e prática, tanto o professor quanto os alunos devem aprender juntos, testando limites, selecionando alternativas, questionando valores, métodos e tendências ao longo das aulas (ROSA, 2007).

Para Moyles (2002), valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é instigá-la. Existem amplas evidências desta dificuldade das escolas de educação infantil e de ensino fundamental em que o brincar é frequentemente relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem as lições, ou seja, as obrigações ou o que consideram ser mais importante.

O contexto escolar possui um potencial de experiências insubstituíveis, capaz de criar espaços relacionais de aprendizagem. A valorização do brincar como um princípio educativo para a construção do conhecimento como um processo contínuo que dura toda a vida, viabiliza a convivência pacífica entre alunos com histórias tão diferentes.

Na educação, muitas vezes, fazemos com que um jogo seja visto mais pela oportunidade de ensinar cores como se elas não estivessem no mundo, que pelas suas possibilidades de favorecer as relações sociais, de causar medo e alegria, de provocar o grupo a encontrar soluções para um desafio.

Segundo Darido e Rangel (2005) os jogos e brincadeiras podem ser considerados como conteúdos escolares que apresentam maior facilidade de aplicação por diversas razões como, por exemplo, o fato de estarem presentes desde muito cedo na vida da crianca, uma vez que a maioria já participou de diferentes jogos e brincadeiras, muitos deles não exigirem matérias ou espaços sofisticados para serem realizados e ainda por todos poderem participar sem necessitar de uma aprendizagem ou treino anterior ou de grandes habilidades como no caso do esporte.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS

Segundo Alves (2003, p. 31), "Os brinquedos dão prazer. Os brinquedos fazem pensar". Isso se confirma quando notamos que os alunos apreenderam as regras do jogo. Á seguir terão exemplos de jogos em que se

tentou, além das regras de funcionamento, a interação com o ensino de Português e Matemática, confeccionando jogos que despertem o interesse e façam com que os alunos aprendam brincando.

BINGO DE LETRAS

DESENVOLVIMENTO: Trata-se do jogo de Bingo tradicional adaptada para o ensino das letras do alfabeto (KAHL e cols., p. 4).

JOGO DA MEMÓRIA

DESENVOLVIMENTO: Jogo da memória feito com uma figura colada em uma cartela cujo par e o seu respectivo nome colado em outra cartela. Dessa forma, a criança terá o trabalho de ler o nome e associar a figura presente na outra cartela. Diferente do jogo tradicional o qual em ambas os pares são feitos apenas com figuras iguais (KAHL e cols., p. 4).

DOMINÓ

DESENVOLVIMENTO: As regras do tradicional jogo de dominó foram mantidas, porém ao invés de colocar duas figuras iguais, buscou-se colocar uma figura e seu nome para assim o aluno ser motivado a ler para saber qual peça deverá colocar (KAHL e cols., p. 8).

BOLICHE

DESENVOLVIMENTO: Todos os alunos terão uma ficha para anotar sua pontuação. Todas as garrafas que fazem parte do jogo devem ter um número. Quando a criança acertar uma garrafa deverá anotar seu número em sua ficha e ao final de jogo deverá fazer a somatória dos seus pontos.

CIRCUITO COM LETRAS

DESENVOLVIMENTO: Será montado um circuito com obstáculos como pneus, colchonetes e cordas para atravessar e cumprir tarefas. Todas as vezes em que o aluno passar por todas as tarefas receberá uma ou varias letras que juntando, deverá formar palavras. A atividade poderá ser divida em equipes e somam-se as palavras que cada equipe conseguir montar, dando a vitória a quem conseguir montar mais palavras.

CÍRCULO DE NÚMEROS

DESENVOLVIMENTO: Serão formadas duas equipes. Cada aluno representará um número que deve ser igual em ambas. Por exemplo, o numero 1 terá um representante na equipe A e um na equipe B e assim por diante. Quando falado um número, os respectivos representantes deverão correr a um local especifico. Aquele que chegar primeiro, ganhará o ponto para a equipe. Ao final, devemos ver qual equipe teve a maior quantidade de pontos. Os alunos podem ser trocados de números de tempos em tempos para manter a atenção e a motivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode concluir é que, utilizar a brincadeira como um recurso escolar é aproveitar uma motivação própria das crianças para tornar a aprendizagem mais atraente. Entretanto, apesar de as pesquisas

e intervenções realizadas no ambiente escolar com a utilização da brincadeira ainda serem discretas, pode-se concluir que o reconhecimento da necessidade da introdução do brincar nas escolas já existe. Entretanto, o meio escolar encontra dificuldades que impedem a utilização do recurso da brincadeira como um facilitador para a aprendizagem (falta de espaço, de recursos e especialmente de qualificação profissional, por exemplo). Além do reconhecimento é necessária a utilização prática do brincar nas escolas. A utilização do brincar como uma estratégia a mais para a aprendizagem trará benefícios tanto para as crianças, que terão mais condições facilitadoras para a aprendizagem, quanto para os professores, que poderão utilizar mais um recurso para atingirem seus objetivos escolares para com as crianças e para com a sociedade.

Nota-se que tudo depende do objetivo do professor ao introduzir esse ou aquele jogo. Pois, se é possível para o aluno perceber o jogo em sala de aula apenas como entretenimento, para o professor ele será sempre fruto de uma escolha consciente e planejada, que tem por objetivo o trabalho pedagógico, é bom lembrar que para trabalhar com jogos é necessário que o professor encontre, ele próprio, prazer na atividade lúdica. Como já dito no desenvolvimento deste trabalho, o brincar é inerente à condição humana. Para muitos autores, a atividade lúdica está na origem da cultura humana. Mais que uma atividade, o lúdico é uma atitude diante da vida.

Na sua influência para com o desenvolvimento infantil o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta para estimular déficits e dificuldades encontradas em alguns aspectos do desenvolvimento da criança. Entretanto, os profissionais que lidam com estas crianças devem estar atentos ao desenvolvimento global infantil e não se deterem a aspectos isolados, uma vez que todos os aspectos estão interligados e exercem influências uns para com os outros.



NEULI MARIA TENÓRIO

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, (2004); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Educação Física Escolar pelas Faculdades Integradas – AVM (2010); Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de São Paulo – UNESP (2013); Especialista em Educação do Ensino Superior pelas Faculdades Campos Salles (2017). Professora de Educação Básica – Educação Física na EMEF Alferes Tiradentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Conversas sobre educação. 1. ed. São Paulo: Verus, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene C. Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELVAL, Juan. Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOHME, Vânia D'Angelo. Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2002.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Psicologia do jogo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004

KAHL, Karoline; LIMA, Maria Elza de Oliveira; GOMES, Izabel. Alfabetização: construindo alternativas com jogos pedagógicos. 2005. Disponível em<http://www.extensio.ufsc.br/edicoes_anteriores_numero_05.php>. Acesso em 20 Julho 2018.

KISHIMOTO, Tizuko. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. 2. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2008.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, Lev Semenovitch. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7. ed. São Paulo: Moraes, 2009.

LORO, Alexandre Paulo. Formação de professores e representações sobre o brincar. 1. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

MOYLES, Janete R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROSA, Adriana P. Lúdico e alfabetização. 5. ed. Curitiba: Juruá, 2007.

SANTA ROZA, Eliza. Quando brincar é dizer. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SOARES, Carmen Lúcia. Metodologia do Ensino de Educação Física. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



O PROFESSOR COORDENADOR E OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

RESUMO: O presente artigo buscou refletir sobre a dualidade da exclusão social advinda da globalização versus a necessidade de termos uma escola inclusiva, e como o professor coordenador deve agir diante da realidade que se coloca na prática do cotidiano escolar, tendo em vista que sua principal função é a formação contínua dos educadores, este trabalho analisou de que forma o gestor da coordenação deve agir quando as leis ainda não foram postas em prática e permanecem nos documentos, de que forma esse profissional pode ser um referencial e um diferencial no contexto, muitas vezes caótico, da realidade escolar que a cada ano recebe mais e mais crianças com necessidades especiais de educação.

Palavras-chave: Professor Coordenador; Formação Continuada; Crianças com Necessidades Especiais de Educação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é analisar de que forma o trabalho do professor coordenador pode ser relevante para o cenário da educação brasileira de nossos dias, de forma efetiva e transformadora. O objetivo específico foi analisar o trabalho deste profissional dentro da perspectiva de uma escola inclusiva, que vem crescendo a cada ano em número de crianças com necessidades especiais de educação. Um dos maiores problemas nesse contexto é que, embora haja leis e vários documentos que norteiam a educação inclusiva, na prática, muitas vezes o coordenador tem que trabalhar com a formação continuada e auxiliar os professores a lidar com as várias inclusões na escola sem materiais de apoio e sem material humano, principalmente. O presente artigo intentou sugerir uma forma de preencher as lacunas que uma escola inclusiva demanda do professor coordenador, para que se possa lutar por uma educação de qualidade para todos.

PROFESSOR COORDENADOR: UM PROFISSIONAL QUE INTERLIGA ÁREAS

O trabalho do professor coordenador é por si só complexo e essencial, pois é um profissional que interliga todas as áreas da escola e tem a tarefa formadora, articuladora e também transformadora da realidade em que está inserido.

Entre os desafios da atualidade em todas as unidades educacionais, a inclusão de crianças com necessidades especiais de educação talvez seja a maior de todas.

Diariamente ouvimos, vemos e lemos o termo “globalização”, palavra-chave desde os anos 90, presente no discurso político e econômico. O que se pode perceber na prática é que a globalização marcou com uma profunda incerteza o mundo do pós-guerra fria ao emitir sinais múltiplos, complexos e contraditórios. (GOMÉZ, 2000).

No âmbito escolar, porém, observamos que os documentos que norteiam os rumos da educação no Brasil apontam cada vez mais para o equacionamento da educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, na defesa de uma escola mais inclusiva, que acolhe e valoriza a diversidade, na defesa da equidade, em constantes adaptações curriculares.

A sociedade e o mercado de trabalho ainda excluem, mas o sistema educacional segue na contramão do sistema e busca de muitas maneiras fazer com que a escola seja para todos, para que todos se sintam acolhidos e parte da educação.

O trabalho do professor coordenador é, fundamentalmente, de formação continuada em serviço, portanto, faz se necessário refletir como ele pode favorecer a tomada de consciência dos professores quanto ao trabalho de fazer da escola um lugar que realmente inclui meninos e meninas, que constrói alternativas, que motive os professores a serem participantes da construção de um ambiente solidário, produtivo e transformador.

Evidentemente, não fórmulas prontas, e o que pode dar certo em uma unidade escolar, pode ser um terrível fracasso em outra. O importante é buscar soluções que se adequem a cada situação, realidade. A professora de Didática da Faculdade de Educação da USP, Elsa Garrido (1999, p.10) afirma:

Mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos de substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho.

Embora a filosofia de inclusão escolar venha sendo defendida como um potencial fator de demandas de políticas efetivas parece não haver consenso sobre as implicações pedagógicas implícitas no princípio da inclusão, e acabamos nos deparando com uma escola que se denomina inclusiva, mas que é, a priori, pautada pela exclusão. É muito raro encontrar profissionais que reconhecem seus limites e deficiências, na maior parte das vezes, prefere-se culpar o sistema e todas as outras instâncias da sociedade.

Já que a escola inclusiva é uma meta para a reforma pretendida na educação, seria esperado que houvesse descrições tanto das crianças com um atípico desenvolvimento, quanto do que deve o professor fazer para atender as necessidades educativas especiais nas classes regulares (MENDES, 1999).

O espaço de formação continuada deveria dar condições de desenvolvimento profissional dos participantes para que pudessem criar estratégias de trabalho reais, pois o que mais se vê no ambiente escolar é uma dicotomia entre a escola que se deseja e a escola que se tem; há muita dificuldade de criar uma ponte para ligar esses extremos, e o professor coordenador é o profissional sobre quem recai tal responsabilidade.

Embora essa responsabilidade seja inerente ao cargo do gestor coordenador, é também importante lembrar que a formação continuada do educador, tanto dentro quanto fora dos muros da escola, depende também das atitudes de cada professor frente ao seu próprio desenvolvimento profissional, não é uma responsabilidade só do Estado (FUSARI, 2002).

Cada um tem que discernir, reconhecer e escolher quais caminhos, e de quais maneiras, vai trilhá-los. “Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento” (FUSARI, 2002, p.23).

A partir dessa reflexão, fica claro o quanto cada ator do processo educacional deve fazer sua parte para contribuir para a efetivação de uma escola inclusiva. É preciso discutir e decidir com os professores o que é obrigatório e o que é facultativo, sempre atentando para as necessidades da comunidade local, isso remontará do PPP Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar.

Ao elaborar-se um PPP temos que ser capazes de responder o que queremos fazer, quais são nossas metas, como queremos fazer, com quem podemos contar e quais serão os prazos estabelecidos para cada

meta. É preciso ainda ter clareza do que esse documento representa para cada um e para todos, e isso se dá, basicamente, através do diálogo, para que a teoria se torne prática, para que as palavras ganhem vida nas ações educativas cotidianas.

Um dos grandes desafios da construção de uma escola democrática e participativa é trazer a comunidade para a escola e dar a ela uma escuta atenta, buscando soluções com consenso entre direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários, pais e alunos. É preciso somar forças para fazer da escola uma instituição autônoma e poderosa, capaz de tomar decisões quando os problemas se apresentarem a ela.

O professor coordenador, diariamente, interliga todas as áreas da escola, desde a equipe da limpeza até a supervisão escolar, e tem que superar certos dilemas que surgem em sua própria carreira, principalmente no início, quando terá que superar as ansiedades, as frustrações e até mesmo a desmotivação pessoal por ver tanto a se fazer e ter um sentimento de impotência diante de tantas contradições, típicas de um sistema complexo, como o escolar. É importante que o coordenador também encontre apoio nesse período de sua carreira, rompendo com a sobrecarga e o isolamento, que pode ser uma forma de autodefesa.

Sem preparo adequado para atuar o professor coordenador ingressa na carreira sem noção da dinâmica de uma unidade escolar, independentemente de seu porte, localização ou histórico, e precisará se fortalecer para a lida diária, que agora é diferente de quando ele atuava na sala de aula, exclusivamente. Como configurar uma comunidade na qual as vozes sejam valoradas e ouvidas? A inclusão começa na própria comunidade, que adentra a escola para ser parte do todo.

Elsa Garrido (2002), professora de Didática da Faculdade de Educação da USP narra sua experiência de formação continuada com professores coordenadores da Secretaria de Educação em convênio com a USP entre 1997 e 1998, na qual ela refere-se ao mal-estar inicial, pois foi um curso imposto, que obrigava os coordenadores a comparecer. De acordo com ela, eles se mostravam impaciente, reclamavam, queriam propostas e soluções claras, “não estavam ali para pensar, para perder tempo”.

Ainda de acordo com GARRIDO (2002), foi necessário muito tempo para definirem uma agenda de encontros e a dinâmica da partilha, do clima de cumplicidade que fez com que aqueles professores coordenadores se sentissem reconhecidos em suas trajetórias existenciais, crenças, esperanças, utopias, projetos e problemas em comum.

Assim como em alguns momentos os professores se sentem sem prestígio diante da gestão, desvalorizados, desgastados, pressionados, não reconhecidos pelos seus pares, assim também os coordenadores se colocavam nesses encontros de formação.

A respeito desse trabalho, Elsa Garrido (2002, p. 12) narra:

O trabalho diário era registrado. Não era um relatório burocrático, mas uma produção elaborada que procurava mostrar as questões, as ponderações, os encaminhamentos e as atividades desenvolvidas pelo grupo. No

encontro seguinte, cada um recebia uma cópia desse registro de produção coletiva, além de outros textos produzidos pelos colegas, como contribuição individual ao grupo (experiências bem sucedidas, reflexões, poesias).

Assumindo um ponto de vista realista e positivo, pode-se afirmar que a despeito de toda dificuldade que um professor coordenador enfrentará em sua carreira, sempre será possível trabalhar com a formação continuada dos educadores, enquanto cuida de si mesmo, da própria carreira e adquire condições de enfrentar os muitos desafios de sua função.

Vera Maria Nigro de Souza Placco, (2002, p.26) ressalta:

É importante destacar que se entende formação continuada como processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/ atividades, não se restringindo a cursos e /ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

A introdução dessa fecunda inquietação contínua é a força que efetiva a construção da ponte que liga a escola que temos com a escola que queremos ter, pois ao não nos conformarmos com a realidade na qual estamos imersos, começamos a trabalhar as questões inerentes ao processo de efetivação do projeto político pedagógico. Obviamente, mudanças de mentalidade não podem ser decretadas por ninguém, elas amadurecem num processo árduo e trabalhoso que exige tempo, reforço, suporte, envolvimento e ações.

Retomando a questão da globalização excludente versus a proposta de uma escola inclusiva, é preciso focar no aluno cujas necessidades educacionais são especiais e que já estaria quase que automaticamente excluído do mercado de trabalho e da vida em sociedade com plena participação.

O aluno a que esse artigo se refere é aquela criança ou adolescente que a partir de 1996 teve na LDB um enfoque maior, pois foi a partir de então que se oferecem diretrizes gerais para a prática de uma educação inclusiva e, posteriormente vieram Portarias, Decretos e Publicações que tem como objetivo nortear e esclarecer sobre a educação inclusiva.

Um dos principais problemas para a oferta efetiva de uma educação especial é que, embora o capítulo V da LDB 9394/96 afirme que quando necessário haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as particularidades da clientela de educação especial, na prática, isso não acontece na maioria das vezes.

Parafraseando uma das canções que expressaram o descontentamento da geração dos anos 90 com o seu país, fica a pergunta: Que escola é essa? Escola que abre as portas para todos, que se diz inclusiva, mas que na prática não conta com apoio especializado para atender as mais diversas necessidades físicas, psíquicas e emocionais de crianças e adolescentes, que não tem formação específica para o professor polivalente, que

é quem realmente lida com esses alunos hoje denominados alunos NEEs, ou seja, alunos com necessidades especiais de educação.

O artigo 59 da LDB assegura aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades. Mas e quando não se pode contar com tudo isso, exatamente? Como o professor coordenador deve conduzir seu trabalho junto aos educadores para minimizar o fato de que muitas leis nunca saem do papel?

Certamente haverá pressões de todos os lados, e a ele caberá, em um trabalho coletivo, elaborar perguntas e respostas que nortearão sua lida diária, seus desafios, naquelas situações internas com os alunos de inclusão que só sabe mesmo quem vivencia a rotina dentro da escola.

O tempo de formação continuada deve prestigiar esses casos que, se não forem atendidos, certamente desestabilizarão toda a rotina pedagógica, pois carecem de atenção especial e isso é fato. O professor coordenador deverá formular avaliações, sondagens, entrevistas, observações para traçar um trabalho condizente com as necessidades de cada aluno e então prosseguir com o acompanhamento do desenvolvimento individual de cada aluno com NEE.

Eniceia Gonçalves Mendes (1999, p.80), discorrendo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96, afirma:

A lei abre a possibilidade de existirem serviços especializados de ensino que podem ou complementar ou mesmo substituir o serviço básico, caso as características dos educandos demandem. Entretanto, o que se pode deduzir é que não foram consideradas as adaptações curriculares necessárias, práticas pedagógicas, organizações escolares nem professores especializados para atender crianças e jovens com necessidades educativas especiais, conforme prevê a legislação brasileira.

Ou seja, a escola segue carente de flexibilização do currículo e da adequação dele para cada caso, pois ainda que haja CID para cada inclusão, é muito específica a deficiência de cada criança. É preciso selecionar os melhores métodos, técnicas de ensino, estratégias e didáticas. Na prática, isso equivale a uma proposta de trabalho na qual cada aluno com necessidades especiais de educação tenha um portfólio que contemple tudo que estiver relacionado a ele, especificamente. Esse documento deveria ter registros do que o aluno é capaz de produzir, como ele evolui a cada etapa, suas atividades, registros escritos, por meio de vídeo e de áudio, quais objetivos foram traçados e quais foram alcançados nas diferentes áreas do conhecimento, durante o semestre ou o ano.

Eniceia Gonçalves Mendes (1999, p. 86) refere-se a essa possibilidade da seguinte forma:

Para tais alunos, o ensino necessário não é diferente em tipo, mas pode ser em magnitude ou intensidade, para atender às necessidades específicas de cada estudante. Nesse caso também as intervenções mais bem sucedidas são as que começam cedo, ou desde a fase prevista na educação infantil,

oferecem adaptações ao currículo desde o primeiro grau e são mantidas ao longo dos anos de escolarização. Tal tipo de programa tem implicações para a organização escolar, em virtude da necessidade de serviços de apoio complementares, e para formação de professores regulares e de apoio.

É relevante pensar na trajetória pessoal e profissional do professor coordenador, para que ele também seja valorizado pelos seus pares e esteja bem para exercer sua função tão importante para todo e qualquer contexto escolar. E que ele tenha um olhar atento para a inclusão de todos na construção de uma escola mais democrática e de todos. No processo de ensino e aprendizagem, todos os atores estão interligados, dependemos uns dos outros, e quando as Leis não saem do papel, temos que arregaçar as mangas e construir estratégias juntos. Ao construir portfólios individuais e completos, feitos com muitas mãos e sob muitos olhares, o professor coordenador constrói uma ponte que interliga a todos e transforma a escola que temos na escola que queremos ter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário compreender de que forma a globalização tem contribuído para a exclusão de milhares e milhares de pessoas no mercado de trabalho e na vida em sociedade, através da mera observação da realidade de nossos dias. A escola, porém, vem se colocando como um local de inclusão e de educação igualitária para todos.

Lutando contra a realidade que se impõe que muitas vezes traz Leis, mas não traz ações, fica a necessidade de fazer mudanças na própria escola, através da formação continuada, o professor coordenador pode ser um referencial e, ao mesmo tempo, um diferencial, alguém que vai orientar e auxiliar os professores a suprirem as necessidades de cada estudante, criando para ele um portfolio individual, no qual constarão todos os passos necessários para realmente incluir esse aluno na escola e prepará-lo para a vida adulta, para o mercado de trabalho e para a vida plena em sociedade.



NANCI APARECIDA DA TRINDADE CAMPOS

Graduação em Letras, Português/ Inglês pela Faculdade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Estudos Literários pela Faculdade Unibero (2011); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Professor Adolpho Otto de Laet, Professora de Educação Infantil – no CEI Parque Casa de Pedra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G. et al. O coordenador pedagógico e a formação docente. 3ª edição. São Paulo. Edições Loyola, 2002. cap. 2, p. 17 a 24.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G. et al. O coordenador pedagógico e a formação docente. 3ª edição. São Paulo. Edições Loyola, 2002. cap. 1, p. 9 a 15.

GENTILLI, Pablo. Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

GÓMEZ, José María. Globalização da política – Mitos, realidades e dilemas. In: GENTILLI, Pablo. Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. Cap. 5, p. 128 a 132.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a Educação Especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Orgs.)Formação do Educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem, v.4//. São Paulo: Editora Unesp, 1999. – (Seminários & Debates). cap. 5, p. 73 a 89.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G. et al. O coordenador pedagógico e a formação docente. 3ª edição. São Paulo. Edições Loyola, 2002. cap. 3, p. 25 a 32.



PRÁTICAS ESCOLARES E A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo trata das concepções e conceitos que envolvem o tema Educação Ambiental. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar os aspectos fundamentais do trabalho com este tema na Educação Infantil, abordando as questões fundamentais e a sua abordagem no processo de ensino e aprendizagem. É necessário encontrar meios para o trabalho com a Educação Ambiental na Escola na perspectiva da ludicidade e com o objetivo de conscientização e melhoria nas práticas que permeiam a nosso convívio em sociedade. A criança pequena é capaz de compreender tais conceitos e ampliar tais práticas por meio das experiências que vivenciam na educação infantil, contribuindo desta maneira para a formação de um aluno crítico e participativo nas questões relacionadas ao meio ambiente e a educação ambiental. Para relacionar as questões ambientais e a educação é necessário estudo e práticas que contemplem a complexidade do tema, com seus riscos e consequências. Os programas educativos e as políticas sobre meio ambiente e educação ambiental devem integrar a realidade do meio social no qual estão inseridos, desta maneira, a educação ambiental tem seu caráter crítico e formador, tornando um ato político voltado para a transformação da sociedade.

Palavras-chave: Práticas Escolares; Educação Infantil: Educação Ambiental; Aprendizagem. Especiais de Educação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho versará sobre o trabalho com Educação Ambiental na Educação Infantil. Esta pesquisa se justifica a medida que, com os problemas ambientais enfrentados hoje em nossa sociedade, o estudo deste tema torna extremamente relevante e a sua relação com a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é de fundamental importância para a Educação.

Na educação infantil, o trabalho é direcionado para que a criança tenha contato com o mundo letrado e a oportunidade de participar de situações que sejam mediadas pela escrita e leitura, é fundamental, especialmente para aquelas crianças que demonstram ter menos oportunidade de acesso à estes materiais e situações.

Na sociedade atual é fundamental a mobilização e a motivação para que os indivíduos sejam capazes de questionar as ações do governo com políticas públicas eficazes que envolvam o tema educação ambiental, sustentabilidade e inclusão social. Desta forma, o problema ambiental é um tema de extrema importância para reflexão em relação das demandas da sociedade atual e dos problemas gerados pelas questões ambientais.

Para relacionar as questões ambientais e a educação é necessário estudo e práticas que contemplem a complexidade do tema, com seus riscos e consequências. Os programas educativos e as políticas sobre meio ambiente e educação ambiental devem integrar a realidade do meio social no qual estão inseridos, desta maneira, a educação ambiental tem seu caráter crítico e formador, se tornando um ato político voltado para a transformação da sociedade.

A Educação Ambiental pode ser entendida como um processo de reconhecimento de valores e conceitos, cujo objetivo principal é desenvolver habilidades e conhecimentos e novas atitudes ao se relacionar com o ambiente. O papel da escola é contribuir para o entendimento sobre a temática ambiental e promover aprendizagens significativas neste sentido, estimulando o envolvimento de todos.

PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Constituição de 1988, as instituições de educação infantil, expressa como parte dos deveres do Estado com a Educação, se trata de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 70, lutaram e ainda lutam pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

Na educação infantil, o trabalho tem o intuito de propiciar a criança o contato com o mundo letrado e a oportunidade de participar de situações que sejam mediadas pela escrita e leitura, é fundamental, especialmente para aquelas crianças que demonstram ter menos oportunidade de acesso à estes materiais e situações.

As teorias de desenvolvimento infantil surgem e passam a influenciar a educação escolar infantil, passando de um propósito voltado ao bom comportamento da criança para um propósito ligado a valorização do conhecimento e a aprendizagem. Neste mesmo sentido e com tais mudanças, cresce o interesse dos estudiosos e pesquisadores da época em desenvolver teorias de aprendizagem baseadas no desenvolvimento cognitivo da criança, nos aspectos relacionados ao aprendizado da linguagem e na importância da educação da criança para o seu desenvolvimento e desempenho educacional na fase de escolarização, ressurgindo a preocupação com métodos de ensino adequados para a aprendizagem das crianças.

Com base nas ideias de Mattos (2011) na escola é preciso que haja maneiras efetivas para que cada aluno possa compreender os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente, para que cada aluno possa desenvolver as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável.

[...] o interesse pelo tema cresceu só a partir da década de 1970, quando aumentou o número de estudos e pesquisas que associam o desenvolvimento infantil não somente a adequados programas de nutrição e saúde, mas também a adequadas propostas pedagógicas desenvolvidas com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais. Paralelas a essa trajetória estão a participação crescente da mulher na força de trabalho, a consciência social sobre o significado da infância e a concepção de criança como sujeito ativo da construção de seu conhecimento, o que reclama maior e melhor atendimento à criança pequena (SOUSA, 2000, p. 17).

Segundo Dias (2003) o Brasil é o único país da América Latina que possui uma lei nacional voltada para Educação Ambiental, esta lei teve fundamento por meio das ações de ambientalistas e de outros representantes de organizações voltadas as questões ambientais.

Embora recomendada por todas as conferências internacionais e exigida pela Constituição a Educação Ambiental está longe de ser uma atividade tranquilamente aceita e desenvolvida, porque ela implica em mudanças profundas e nada inócuas. Ao contrário, quando bem realizada, a Educação Ambiental leva a mudanças de comportamento pessoal e a atitudes e valores de cidadania que podem ter fortes consequências sociais.

De acordo com Trajber e Manzochi (1996) a Educação Ambiental está relacionada com o meio ambiente e não com a educação, neste sentido há uma preocupação concebendo a educação seria fundamental para o sucesso e conscientização de tais ações, bem como a formação de educadores ambientais.

Na esfera do Ministério de Educação e Cultura em 1996, várias ações foram implementadas destacando entre elas: cursos de capacitação para formar agentes multiplicadores; o surgimento de novas

parcerias para produzir e distribuir materiais didáticos; e a divulgação em 1997 dos PCNs que, finalmente, deram indicações de como incorporar a dimensão ambiental na forma de tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

Na LDB existem poucas menções à Educação Ambiental. A referência é feita no artigo 32, inciso II, segundo o qual se exige, para o Ensino Fundamental, a "compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade"; e no artigo 36, § 1º, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio "devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil". (EDUCAÇÃO AMBIENTAL: APRENDIZES DE SUSTENTABILIDADE, BRASÍLIA, 2007, p. 19)

A Lei 9.795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA se trata de um instrumento legal sobre o tema que traz em seu artigo 10: "A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino", desta forma, o tema educação ambiental deve ser trabalhado de maneira interdisciplinar nas diferentes disciplinas.

A Lei nº 9.795/99 veio reforçar e qualificar o direito de todos à Educação Ambiental, indicando seus princípios e objetivos, o Decreto nº 4.281/02 que regulamenta esta Lei, além de detalhar as competências, atribuições e mecanismos definidos, cria o órgão responsável pela coordenação da PNEA, constituído pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC).

Segundo Cavalcanti (2001) os conteúdos ambientais trabalhados em todas as disciplinas do currículo contribuirão para que o aluno compreenda tais questões e seja capaz de interligar os conteúdos e ter uma visão integral do meio em que o cerca. De acordo com Dias (2000) o esforço de construir uma nova sociedade implica adoção por parte de educadores e da comunidade escolar de uma postura crítica diante da realidade, para que a escola forme indivíduos com capacidade de intervenção na realidade, adequando e promovendo uma educação que responda a essa realidade.

Conforme Mattos (2011) a escola é uma instituição inserida no contexto social, portanto, também contribui com o crescimento dos problemas ambientais, pensando em estratégias permanentes de Educação Ambiental escolar, com ações práticas capazes de transformar a escola de causadora de impactos para uma unidade que contribua com a redução dos problemas, por meio do consumo consciente e de uma correta destinação dos seus resíduos.

[...] a Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social", segundo o princípio no 4 do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Social. Eis o desafio da Educação Ambiental, transmutar-se gradualmente em uma Educação política, até desaparecer a necessidade

de se adjetivar a Educação de ambiental. (EDUCAÇÃO AMBIENTAL: APRENDIZES DE SUSTENTABILIDADE, BRASÍLIA, 2007, p. 18).

A construção do pensamento se desenvolve desde os primeiros anos de existência do ser humano, desta maneira, a Educação Infantil tem uma fundamental importância com o intuito de propiciar aprendizagens significativas. Quanto mais a criança tem a oportunidade de interagir com os seus pares e com o meio que a cerca, melhor será a sua compreensão de todo o processo que envolve as questões ambientais, que interferem diretamente na qualidade de vida das pessoas em determinado contexto ou sociedade. A realização de projetos que abarquem tal temática contribui para a problematização do assunto e para o processo de ensino e aprendizagem.

Toda prática pedagógica só terá sucesso se for bem planejada e com propostas bem definidas, englobando as diferentes áreas de conhecimento, trabalhando a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, e desenvolvendo ações em que as crianças possam ser protagonistas, envolvendo todas as pessoas presentes no contexto escolar, funcionários, pais e comunidade.

A Educação Ambiental pode ser entendida como um processo de reconhecimento de valores e conceitos, cujo objetivo principal é desenvolver habilidades e conhecimentos e novas atitudes ao se relacionar com o ambiente. O papel da escola é contribuir para o entendimento sobre a temática ambiental e promover aprendizagens significativas neste sentido, estimulando o envolvimento de todos.

Propostas e práticas escolares diversas que partem fundamentalmente da ideia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças têm predominado na educação infantil. São negadas informações valiosas para que as crianças reflitam sobre paisagens variadas, modos distintos de ser, viver e trabalhar dos povos, histórias de outros tempos que fazem parte do seu cotidiano (BRASIL, 1998, p. 165).

O papel da Educação Ambiental é importante para o trabalho com valores e atitudes, desenvolvendo na criança a criticidade, em um contexto no qual a criança perceba que as suas atitudes tem influência direta para a construção de um mundo melhor.

É necessário encontrar meios para o trabalho com a Educação Ambiental na Escola na perspectiva da ludicidade e com o objetivo de conscientização e melhoria nas práticas que permeiam a nosso convívio em sociedade. A criança pequena é capaz de compreender tais conceitos e ampliar tais práticas por meio das experiências que vivenciam na educação infantil, contribuindo desta maneira para a formação de um aluno crítico e participativo nas questões relacionadas ao meio ambiente e a educação ambiental.

A Educação Infantil promove o desenvolvimento da criança de uma maneira global e nesta fase da escolaridade a criança está sempre disposta a novas aprendizagens, neste sentido o trabalho

com a conscientização ambiental, trazendo temas que abordem a formação de valores e o respeito é fundamental para uma aprendizagem significativa, desenvolvendo práticas de preservação e cuidado com o meio ambiente.

"A educação, seja formal, informal, familiar ou ambiental, só é completa quando a pessoa pode chegar nos principais momentos de sua vida a pensar por si próprio, agir conforme os seus princípios, viver segundo seus critérios" (Reigota, 1997). Tendo essa premissa básica como referência, propõe-se que a Educação Ambiental seja um processo de formação dinâmico, permanente e participativo, no qual as pessoas envolvidas passem a ser agentes transformadores, participando ativamente da busca de alternativas para a redução de impactos ambientais e para o controle social do uso dos recursos naturais. (MARCATTO, 2002, p. 14)

A escola é um dos primeiros espaços de socialização do conhecimento e de interação outras crianças e adultos, no qual a criança se depara quando está longe do ambiente familiar, nestas relações a criança é capaz de dividir experiências e aprendizagens com seus pares, ampliando os seus conhecimentos e realizando novas descobertas.

De acordo com Rodrigues (2007) o trabalho da educação ambiental na educação infantil é importante e a escola responsável em formar alunos críticos e atuantes e neste período escolar, os valores estão sendo formados na criança e ela é capaz de estabelecer relações significativas com o conhecimento que lhe é proporcionado e que tenha uma ligação com a realidade a sua volta. As atividades trabalhadas para este fim, necessitam de planejamento e ter os objetivos bem definidos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) o trabalho a ser desenvolvido com crianças de zero a três anos, se inicia com a observação e a exploração do meio, neste contexto a criança passa a adquirir os primeiros conhecimentos sobre respeito as pessoas e ao grupo social no qual está inserida.

[...] a Carta Magna instituiu a obrigatoriedade de promoção desse campo do conhecimento, abrindo as portas das legislações estaduais e municipais que começam a legislar sobre o assunto. Na teoria, isso gera comprometimento de cada unidade escolar em trabalhar a Educação Ambiental. Porém, na prática é difícil abrir espaço para essa tarefa, muitas vezes, por falta de conhecimento da comunidade escolar e ausência de políticas públicas na área. Não basta promulgar uma lei para que ela alcance resultado. A sociedade tem que se envolver para que a norma produza seus efeitos. O papel da fiscalização também é essencial, pelo menos até que a lei seja de fato vivenciada nos usos e costumes sociais. (PRUDENTE, 2013, p. 21)

Outra situação didática proposta no Referencial, aborda a valorização da vida e o contato com pequenos animais e plantas, segundo o documento, essas práticas podem ser organizadas pelo professor de forma a contribuir para que a criança construa as principais noções sobre esse assunto.

Segundo Almeida (1999) a educação ambiental está relacionada a teoria muito mais

do que com ações cotidianas, neste sentido, o educado assume uma responsabilidade com o meio ambiente, em que participa do processo de ensino e aprendizagem, buscando soluções e alternativas e exercendo a sua cidadania.

Segundo Mattos (2011) a educação ambiental é um tipo de educação especial, se trata de um processo contínuo e longo de aprendizagem, no qual família, escola e sociedade, devem estar envolvidas e atuar em conjunto neste processo. O objetivo da Educação Ambiental vai ao encontro dos objetivos da escola, buscando a formação integral do sujeito em um cidadão consciente de seu papel na sociedade e no meio ambiente, desta forma, é uma forma de educação ampla que tem como base os problemas ambientais.

Segundo Carvalho (2001) o movimento ambientalista no Brasil, surge nos anos 70, durante a ditatura militar, nesta época o tema era alvo de discussão em todo o mundo. Nesta época, os estudiosos não discutiam políticas e ações governamentais para apoiar a Educação Ambiental, neste momento da história, não havia interesse pelo tema e nem uma política de educação definida para o país.

Conceituar meio ambiente é tarefa árdua, uma vez que existe diversidade de conceitos, iniciando com o entendimento da própria morada do homem, o que inevitavelmente contribui com a Educação Ambiental. As concepções de meio ambiente já percorreram vários caminhos, passando desde a noção simplista baseada apenas em aspectos biológicos e físicos, até chegar a um entendimento mais complexo considerando também os aspectos sociais, culturais, econômicos e éticos. É preciso contextualizá-lo no tempo e no espaço, juntamente com a história do homem e da natureza, e não somente o meio físico; porque o homem é natureza e agente transformador da mesma e, consequentemente, intervém de forma decisiva no meio ambiente, em especial, no qual ele está diretamente inserido. (PRUDENTE, 2013, p. 27).

Para a faixa etária de quatro a cinco anos, o documento estabelece a organização de blocos de conteúdos para o trabalho com a Natureza e Sociedade, estes conteúdos devem ser trabalhados de forma ordenada e em conjunto, sem fragmentações, evitando a descontextualização, de modo a aprofundar os conhecimentos dos quais a criança já teve contato e ampliando a aprendizagem com a inserção de novos conhecimentos.

Ainda com base no Referencial, as práticas pedagógicas devem estar centradas, em buscar aprendizagens significativas e relevantes para os alunos, o professor deve prever tais práticas a fim de propiciar ao aluno atividades que contribuam para a sua formação e conscientização neste sentido.

Nesse contexto, nada mais importante que iniciar um trabalho de conscientização ambiental na Educação Infantil, por meio de práticas diferenciadas previstas no currículo e no Projeto Político Pedagógico da escola. As crianças, desde bem pequenas, são capazes de construir relações de respeito e conscientização sobre o meio ambiente e propagar tais práticas em seu meio. Na infância devem ser abordados tais assuntos

para propiciar novos conhecimentos e garantira a formação de futuros cidadãos conscientes de seu papel diante dos novos desafios da sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos fatores mais importantes na questão da Educação Ambiental na escola é perceber que esse processo de sensibilização da comunidade escolar é um fator de extrema importância, que atinge grande parte da comunidade, além dos profissionais envolvidos nesta ação, neste sentido é fundamental que os conteúdos ambientais devem estar presente em todas as disciplinas do currículo.

Dessa forma, a escola contribuirá para que a criança possa estabelecer relações com os fatos cotidianos e o meio no qual está inserida, neste sentido a Educação Ambiental deve ser abordada em todos os níveis de ensino, permeando todas as áreas do currículo de maneira a assegurar os conhecimentos necessários para a construção de conhecimentos significativos.

A presença da Educação Ambiental na Educação Infantil, atua para que os conceitos ligados a esta temática possam ser apresentados nos primeiros níveis da educação, permitindo que tais conceitos sejam divulgados, transmitindo valores que serão aprendidos e resultarão em futuras práticas de conscientização sobre o meio ambiente.

As práticas pedagógicas relacionadas ao tema, assim como a atuação do professor precisam ser revistas, cabendo ao professor, a realização de práticas pedagógicas fundamentadas em bibliografias e documentos que contribuam para o planejamento, organização e desenvolvimento das aulas vinculadas ao conceito de Educação Ambiental, na perspectiva de contribuir na formação de indivíduos com habilidades e atitudes voltadas para a preservação do meio ambiente e valores sociais.

Quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, maiores serão as chances para uma mudança de atitude em relação à preservação do meio ambiente e a educação ambiental, as crianças precisam ter contato com experiências enriquecedoras e a escola deve contar com o apoio da família e da comunidade para a ampliação de ações e a construção de um meio ambiente mais agradável para a vida.



NATÁLIA CHINAGLIA PEDROSO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2010); Especialista em Administração com Ênfase em Educação, Diversidade e Inclusão Social pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo – CEI Ceu Paz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antônio. Educação ambiental: O papel das atividades implementadas fora da escola, potencialidades e perigos. Revista de Educação, VIII, 1999.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Ambiental. A implantação da Educação Ambiental no Brasil. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Cadernos Secad 1. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: DF. 2007.

CARVALHO. Isabel Cristina de Moura. A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

DIAS, Genebaldo Freire. "Educação ambiental." Princípios e práticas. 6ª Edição. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

MARCATTO, Celso. Educação Ambiental: conceitos e princípios. Belo Horizonte. FEAM, 2002.

MATTOS, P F. Estudo Da Aplicação Da Educação Ambiental em Escola Municipal. Anexo Do Novo Buritizeiro Pela Emater De Buritizeiro – MG. Trabalho de Conclusão de Curso. Pirapora, 2011.

PRUDENTE, Sibele Resende. Educação Ambiental e Escola de Educação Infantil: Mapeamento Propostas e Perspectivas. Dissertação de Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente. Anápolis, 2013.

RODRIGUES, C. Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível. 2007. 98 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

TRAJBER, R.; MANZOCHI, I. Avaliando a Educação Ambiental no Brasil. São Paulo: Gaia, 1996.



A ESCOLA E A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA – OS DESAFIOS NESSA RELAÇÃO

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo compreender a família contemporânea e os desafios para a escola, abordando o tema como um assunto atual e necessário de discussões, haja vista que as famílias vêm se modificando e a escola precisar criar estratégias para acompanhar essas mudanças. Diante dos questionamentos apontados, iniciou-se um estudo bibliográfico baseado análises e estudos de autores que embasaram as concepções apresentadas neste artigo. Concluiu-se, que a escola, como agente de transformação e de formação do cidadão, deve estar sempre preparada paras as novas concepções de família existentes na sociedade, sempre pautando no respeito às diferenças, para que as crianças se sintam sempre acolhidas dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: Escola; Família; Contemporânea.

INTRODUÇÃO

A educação de crianças é um tema que envolve muito mais do que a escola, pois a família e a sociedade em que vivem, estão diretamente relacionadas com a vida escolar do aluno. Mas essa relação entre família e escola, é um processo complexo, considerando que os modelos familiares vêem se modificando de tempos em tempos. Partindo desse pressuposto, não se pode considerar o ensino do aluno apenas no âmbito escolar, mas sim em sua totalidade, incluindo a família e o contexto em que este vive.

Os fatores familiares são assuntos diretamente ligados ao desempenho do aluno em sala de aula, por isso não se pode dissociar família da escola. E nesse contexto, surgem os novos modelos de família que foge do padrão esperado, e as escolas, enquanto agentes de transformação e formação de cidadãos, devem estar prontas a receber todos os modelos familiares, prezando sempre pelo respeito às diferenças.

Nesse sentido, a escola como espaço de educação em suas diversas modalidades e sendo um dos espaços em que as crianças passam uma parte considerável do seu dia, podem contribuir para que o respeito às diferenças seja respeitado, promovendo um ambiente acolhedor, e democrático.

A partir destas considerações, o artigo busca delinear como objetivo refletir sobre os novos modelos de família e os desafios para a escola. Pontuando as concepções de família contemporânea e como estas relações se estabelecem no espaço escolar.

Nesse sentido, o estudo se mostra como uma ação necessária para aprofundar e exemplificar as novas concepções de família como um fato na sociedade, e que deve ser encarado pela escola com naturalidade e seriedade, a fim de minimizar problemas de preconceito e discriminação, sempre promovendo o respeito.

A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS PARA A ESCOLA

Pensar nesta relação entre família e escola nos remete ao debate sobre as reflexões cotidianas presentes no âmbito de ensino. A educação não se restringe aos bancos escolares, e a escola precisa compreender que o aluno faz parte de um meio, possui uma história e pertence a uma família, e por vezes uma família que não se enquadra no perfil da Família Pensada, no qual estão presentes Pai, Mãe e irmãos. A escola precisa ter outro olhar sobre a família contemporânea, com novas posturas e visões. É necessário compreender que o aluno pertence á uma sociedade, a uma família e um grupo, e tem suas opções pessoais que precisam ser respeitadas.

Não se podem negar as mudanças sociais existentes que surgiram e com tantas revoluções na sociedade, nós profissionais da área da educação, pais, políticos, não podemos fechar os olhos para uma explosão comportamental, tecnológica e social. A autora Flavia Biroli (2014) nos diz que “a experiência da vida familiar é hoje, em muitos aspectos, distinta das gerações

imediatamente anteriores. Trata-se de uma realidade multifacetada, vivida de diferentes maneiras (...) pelos adultos e pelas crianças". (p.24).

De forma alguma podemos esquecer o quão complexo, divergente e amplo é qualquer assunto relacionado ao ser humano. Cada indivíduo por si só já traz consigo uma carga de sentimentos, de condutas, de crenças, de gênero e de opiniões. Sendo assim, inserir esse indivíduo único e complexo em um contexto maior de forma que ele se sinta parte fundamental do processo de evolução da sociedade é um desafio para as famílias contemporâneas, para as escolas e para todo o sistema político-social.

Diante disto, é preciso avaliar as novas composições de famílias. Quando nos referimos á família, estamos falando de vínculos, lembranças, apegos, sentimentos e fundamentalmente nos referindo à estrutura de base de formação de qualquer indivíduo. Há pouco tempo atrás, cerca de menos de 10 anos, se pesquisássemos em qualquer dicionário escolar, a definição para a palavra família era: grupo de pessoas constituído por pai, mãe e filhos. O que dizer sobre essa definição tão bem definida? Essa discussão não é recente, e muitas vezes não é justa.

Família como já dissemos nos remete muito mais a sentimentos, lembranças ou a qualquer outro tipo de definição limitadora. E nestes nossos tempos atuais não podemos ter uma visão racional e unilateral sobre qualquer que seja o assunto. Não se pode considerar como família apenas aquela composta por pai, mãe e filhos, referenciada na família burguesa, em que mulher e homem têm papéis distintos, pois segundo BIROLI (2014, p. 7), "A Família se define em um conjunto de normas, práticas e valores que têm seu lugar, seu tempo e sua história. É uma construção social, que vivemos".

Os padrões familiares foram se modificando, e por diversos fatores trazendo uma nova concepção familiar. Atualmente as pessoas se casam mais tarde; se separam com mais frequência; tem em média menos filhos que antigamente; a posição de mulheres e homens se modificou nas relações sociais e domésticas; aumentou o número de casais sem filhos; E também de casamentos e arranjos familiares que são distintos da norma heterossexual, formado por pessoas do mesmo sexo; Mães solteiras e chefes da Casa, entre outros formatos de famílias que estão se constituindo (BIROLI, 2014, p.24). A autora Biroli (2014) ainda nos diz que as crianças crescem cada vez mais em "ambientes domésticos que estão muito distantes do padrão de família nuclear – o das famílias dos comerciais de televisão, formadas por pai, mãe, um filho e uma filha." (p.24).

Nesse universo onde a tecnologia de conceitos muda mais rápido que a velocidade da luz, os envolvidos de forma direta e definitiva na formação desses indivíduos, seja como educadores, pais, ou mesmo como meros cidadãos, não podem ignorar todas essas transformações. Ignorá-las é impedir o crescimento de si mesmo, não entrar em contato com essa nova realidade é um meio de fomentar um julgamento e pré-conceito. A autora Flavia Biroli (2014) nos faz refletir que:

O que parece relevante e necessário é compreender a diversidade das relações, as transformações em curso e as formas possíveis de ampliar o bem estar e a autonomia dos indivíduos, garantindo assim a igualdade e o respeito entre eles, independente dos arranjos que tomem parte e da forma como definiram afetos, sexualidade e parentescos nas suas vidas. (p. 41).

Trazendo essas considerações para a questão da Participação da Família na escola, fundamentada na Gestão Democrática, a instituição escolar deve ter um olhar atual voltado - seja ela pública ou privada, laica ou religiosa - para essa nova família contemporânea e sobrepor a qualquer tipo de conceito ou pré-conceito a formação de cada indivíduo, criança, adolescente ou jovem, de maneira a priorizar valores da honestidade, caráter, tolerância, respeito e generosidade, bem como dar à devida atenção a capacitação acadêmica.

Outra questão a ser levantada é no que diz respeito à discussão relacionada a datas comemorativas dentro do âmbito escolar, como o dia das mães e dia dos pais. Esse entrave está diretamente relacionado aos novos arranjos familiares. A escola tem o dever de conduzir a transformação com sabedoria, bom senso e respeito às novas formas de se constituir famílias, deixando de lado tudo que gere qualquer atitude extrema ou radical e que valide o preconceito.

A escola, realmente precisa ter o cuidado em lidar com tamanha diferença, sempre com o cuidado de não julgar procedimentos e condutas familiares, ela tem apenas o dever de proteger a criança e o adolescente e propiciar saberes laicos e republicanos que produzem a mudança de hábitos necessários á democracia, somente neste caso a escola enquanto socialização secundária deve interferir nas concepções e opções interiores das famílias. A concepção familiar ainda está muito enraizada no conceito de família nuclear comum e tradicional com pai, mãe e filhos, como se essa organização fosse modelo ideal da família perfeita. Vimos isso claramente nos anúncios publicitários que ficam mais evidentes próximos às essas datas comemorativas.

Como forma de combater esse preconceito, as escolas têm optado por comemorações mais generalizadas, ao invés de algo bem direcionado, ou seja, dia da família ao invés de dia das mães ou dos pais. Isso momentaneamente pode evitar alguns embaraços ou constrangimentos. Mas essa é uma desconstrução a ser realizada em longo prazo, com conscientização de todas as formas de mídia e comunicação. Temos de lembrar sempre que a escola, para além da família, é o primeiro e mais importante ambiente social de uma criança, mas não é o único. Atitudes que possam evitar constrangimentos são sempre bem-vindas, mas não resolvem; é preciso proporcionar inúmeros debates, explicações e diálogos intermináveis a fim de promover a aceitação de cada indivíduo independentemente de sua raça, credo, opção sexual ou sua formação familiar.

A autora Flavia Biroli (2014), traz algumas questões a serem consideradas para haver essa sociedade justa, e que deve ser levada em conta no âmbito escolar também.

Segundo ela, alcançar uma sociedade justa e igualitária requer:

1 – respeito às identidades plurais, por meio de normas que coíbem práticas discriminatórias que definem vantagens seletivamente, constrangem e estigmatizam, mas que colaborem para que essas identidades possam florescer;

2- ações do Estado contra a opressão e a violência na esfera doméstica e familiar [e na escola], assim como na esfera pública, para reduzir práticas cotidianas que comprometem a integridade física e psíquica dos indivíduos, sobretudo dos mais vulneráveis, mas também para reduzir a tolerância social à violência, às desigualdades e à dominação; (ANO, p. 62)

O DEBATE ENTRE A ESCOLA LAICA E O MUNDO DA FAMÍLIA - DISCUTINDO GÊNERO E EDUCAÇÃO

Introduzir o tema família e escola laica debatendo gênero e educação no contexto sobre a relação escola e família tem por objetivo contextualizar as atuais demandas e conflitos referentes à escola laica e a família particular.

A primeira coisa que devemos compreender é o significado de um Estado laico e uma escola laica. A definição de laico é leiga, ou seja, sem cunho religioso, um Estado laico é um Estado que necessariamente não adota uma religião designada a representação desse país, ou seja, hipoteticamente respeita e acolhe qualquer povo de qualquer religião, raça, opção sexual, enfim qualquer pessoa. Uma escola laica tem as mesmas denominações, deve ser uma escola acolhedora e neutra, porém respeitar a cultura de cada um com base nos Direitos Humanos.

A importância de existirem as escolas laicas pode dar a oportunidade de todos terem acesso à educação de forma justa. As maiores partes das escolas laicas são publicas e apesar de algumas escolas serem religiosas, quase todas particulares, uma grande parte delas aceitam alunos com diferentes crenças e formação familiar.

Não se pode negar a existência de pré-conceitos assim como, não se pode negar as dificuldades que os educadores têm em trabalhar com as diferenças. Essa dificuldade aumenta ainda mais, quando se trata de uma questão de gênero. Kátia Pupo (2007, p.1), Coordenadora do Ensino Médio do Colégio Miguel de Cervantes em seu artigo "Questão de Gênero na escola", nos relata que é na sociedade que as características de gêneros são construídas, e que ao chegarem a escola, meninos e meninas já percorreram um caminho social e de incorporação dos valores de sua cultura, já sabem a que gênero pertencem, trazem consigo as concepções preconceituosas sobre homem e mulher, construídas com base na diferença de sexo.

Devido o Plano Nacional de Educação que tem por objetivo afirmar a educação para todos e garantir a presença de toda infância e adolescência na escola brasileira, a questão de gênero tomou proporções gigantesca, pois estudos mostram que essa percepção de troca de gênero começa a se manifestar cada vez mais cedo. O olhar dos pais e da sociedade para essa variação está mudando cada vez mais, com mais informação,

sobretudo, via meios de comunicação, com foco na internet, com uma maior abertura sexual. A escola não é o espaço de definição de gênero das pessoas, mas ela não pode se contrapuser aos modos de ser de cada individuo e individua.

Precisamos trazer para o interior da escola as reflexões e discussões sobre os papeis que a sociedade atribui a cada sexo para que professoras (es) e alunas (os) descubram limitações a que estaremos sujeitos se nos submetermos aos estereótipos de gênero. É preciso intervir, explicitar, reconhecer as diferenças que mantêm a mulher num patamar social inferior ao masculino. É preciso que meninas e meninos percebam que sua conduta não tem nada a ver com capacidades inatas, nem naturais, mas foram construídas socialmente e reproduzem os modelos de conduta existentes. (PUPO, 2007, p.4)

É preciso acolher de forma democrática e justa todas as crianças, jovens e adolescentes, independente de questões de gênero biológicas ou opcionais, ressaltando que o direito à educação é garantido na Constituição Federal/88 à todos. E a escola como já dito anteriormente, deve ser ferramenta de transformação e não de perpetuação de valores sociais.

No Artigo 205º e 206º da Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988,foi estabelecido que a educação fosse um direito de todos e todas e, ainda que as condições para acesso e permanência escolar devem ser garantidas pelo Estado, conforme o texto:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL,1988).

Infelizmente muitas vezes esse direito não é garantido. Nós não podemos esquecer que a construção social do individuo começa em casa, no centro de formação do indivíduo que é a família. Quando presenciamos uma família que a base é o respeito, o amor, a compreensão, os indivíduos nascidos e cuidados nesse meio serão igualmente generosos em todos esses valores, independente de questões de gênero ou qualquer outra diferença.

E é neste ponto que voltamos à importância da parceria entre família e escola, ambas as instituições fazem parte da vida do aluno, e precisam estar e contato direto para discutir e debater questões relacionadas a vida escolar.

Promover uma educação liberta de preconceitos, valores morais e injustos são gestar seres humanos plenamente saudáveis, receptivos e tolerantes com as diferenças. A escola precisa atuar sempre pela igualdade de gênero de forma democrática, tão importante quanto a luta pela igualdade racial, religiosa.

Promover o debate e o diálogo do tem, talvez seja um caminho próspero. É tarefa de a escola fazer com que alunos e alunas reflitam sobre os seus sentimentos e emoções diante de conflitos interpessoais,

desconstruindo preconceitos de gênero e contribuindo para a construção de novos modelos de relação entre homens e mulheres pautados e princípios de igualdade e justiça. (PUPO, 2007, p.7)

Para uma participação íntegra da família na escola, é preciso conhecer os seus valores, e considerar todas essas variações de família, para que o aluno se sinta confortável no ambiente escolar, e que este seja um ambiente acolhedor e justo. Escola, Professores, família, políticos, devem trabalhar intensamente para formar cidadãos de respeito, compaixão, igualdade, direitos, valores e deveres e assim quem sabe um dia, ter o direito de sonhar, termos um país livre de qualquer preconceito. Logo se vê que o tema desenvolvido demonstra e co-exemplificam as relações entre família-escola. Porém é preciso se debruçar neste tema para avanços nos modos de parceria entre escola e família, que se faz necessária na educação de boa qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal trazer considerações importantes sobre a família contemporânea e a sua relação com a escola, elencando os desafios encontrados nesse processo.

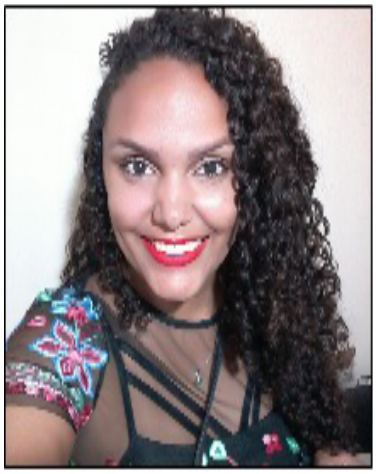
O estudo abordou a família contemporânea e as questões de gênero na escola laica, pois se entende que não há como falar de parceria entre família e escola, sem tratar as questões das novas concepções de família e como a escola entende essas novas concepções. São considerações importantes, no que diz respeito a compreender as novas formações familiares e as questões de gênero de forma respeitosa.

Há muitos desafios enfrentados decorrentes das novas formações familiares. As formas como as famílias se constituem é um ponto a ser destacado, pois existe um distanciamento entre Família Ideal e real. As famílias de hoje passaram por mudanças no decorrer dos anos, e a escola por vezes não considera essas mudanças e não se adaptam a esse novo modelo familiar e seus problemas cotidianos.

Estabelecer uma boa parceria com a família, a escola deve conhecer as famílias de seus alunos, e respeitá-las independente dos moldes em que se enquadram. É necessária uma reflexão critica de sua própria família, considerando valores, crenças e mitos; - evitar julgamentos baseados em preconceitos seja eles, científicos, moralistas e/ou pessoais; - ter uma relação dialógica e horizontal, compreendendo que todos nesse processo podem mudar; - estar sempre atualizado nos conhecimentos técnicos sobre família e suas problemáticas e por vezes abrir mão do saber acumulado nos estudos da família, pois elas estão em constantes mudanças.

Conclui-se, que o ponto de partida para uma boa relação entre família e escola, é respeitar as diferenças, e promover estratégias para que as famílias se sintam acolhidas pela escola. O diálogo aberto é a melhor opção nessa relação. Lembrando que a formação da nossa sociedade se inicia em casa e na escola, na formação das nossas crianças. E se queremos uma sociedade mais humana, democrática e respeitando

as diferenças, devemos promover isso na educação de nossas crianças, sempre pontuando o respeito como primordial nas relações humanas, e assim a educação cumpre seu papel, de formar um cidadão critico e consciente de sua realidade.



NATANI SANTIAGO MARCELINO

Graduação em Pedagogia pela UNIP – UNIVERSIDADE PAULISTA (conclusão 2012); Professora de Educação Infantil e Fundamental na rede de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. Família: Novos conceitos. Coleção O que saber. São Paulo. Fundação Perseu Abramo. 2014

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394-96, de 20 de Dezembro de 1996.

Declaração dos Direitos da Criança. 1959. Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

PARO, Vitor Henrique. Qualidade de Ensino: a contribuição dos pais. 1ª edição. São Paulo: Editora Xamã. 2000.

PUPO, Kátia Regina. Violência Moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. USP. São Paulo. 2007.



APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A educação infantil tem papel essencial na vida das crianças, uma vez que é o momento de interação e apreciação do novo, e nesse momento que a aprendizagem começa a ter sentido em sua vida, a criança na educação infantil brinca de faz de conta, e também de ler e escrever por isso é importante um olhar reflexivo para ampliar seu conhecimento. O brincar está presente no aprendizado infantil fortalecendo as brincadeiras, o faz de conta e as vivências com o outro, é muito importante um olhar educacional que valorize esse momento que acaba sendo único, a educação infantil é um espaço na qual a criança entenda o que é escola e como é importante ter amigos, o trabalho faz uma reflexão da importância da brincadeira na vida escolar e seu aprendizado. Brincar é uma importante forma de comunicação, e por meio dela, a criança pode reproduzir seu cotidiano.

Palavras-chave: Brincar; Aprender; Vivências; Criança; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Aprender brincando hoje é uma maneira de estabelecer contatos entre o real e o imaginário, a educação precisa ampliar cada vez mais seu conhecimento vivenciando a realidade da criança, educar para diversidade abrange o mundo infantil.

Quando a criança brinca não percebe o diferente simplesmente brinca, é na educação infantil que a brincadeira toma espaço na vida da criança, sendo hoje uma atividade que enriquece o desenvolvimento da criança e aquece o currículo infantil.

Brincando a criança esquece onde vive, porque choras, aprende sem perceber, com o outro e com si só, em que as regras e orientações se fazem necessários por um dos que media e ensina o professor.

O professor precisa estar atento e articular em sua rotina diária o aquecimento da brincadeira, a criança pela sua natureza tem todo um tempo para aprender e na educação infantil que se prepara para o ensino fundamental em que as buscas pelo ler e escrever é mais extenso.

Na escola de educação infantil que a criança, interage, socializa, reconhece o que está certo e errado, ela não escolhe; simplesmente quer brincar o menino brinca de boneca, a menina brinca de carrinho sem a intencionalidade de apontar o que pode ou não, a sociedade precisa cobrar que a criança brinque.

A brincadeira faz com que a criança explore o mundo, organize suas ideias, saiba lidar com conflitos, se desenvolva integralmente, além de construir seu próprio conhecimento. É importante que as crianças brinquem com brinquedos livremente, com jogos e objetos.

O brincar também auxilia as crianças na hora de lidar com seus conflitos ou com situações de sofrimento. Dependendo da faixa etária pode se tornar difícil de falar de uma determinada vivência dolorosa. Mas ao brincar elas demonstram seus sentimentos, além de se sentirem acolhidas.

A CRIANÇA NA INFÂNCIA

Vygotsky (2007) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novos regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas

as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998)

Ainda segundo o Referencial (1998) A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A aprendizagem do aluno se dá por meio de uma vivência acerca de uma sistematização de registros que são vividos e aprendidos pelas crianças, a relações e o conhecimento de mundo fazem parte dessa aprendizagem. Sua importância deve acontecer desde o nascimento da criança, todo seu conhecimento dever ser usada no seu processo de conhecimento e aprendizado.

Enriquecer o repertorio de aprendizagem e papel fundamental das famílias, da escola e do mundo em si que fornece informação.

A alfabetização é um processo de interação da criança com o mundo escrito, as crianças estão lendo desde o momento que nascem, ou seja, e uma leitura de mundo magica e rica sem motivos param se preocupar com os porquês, e uma vivencia que vai se completando e enriquecendo seu repertorio de aprendizagem, desde os balbucios a criança encontra maneira de se comunicar com os adultos.

A escola lugar de formação, integração e conhecimento enriquece o repertorio de aprendizagem e conhecimento.

Desde a creche a criança vai adquirindo conhecimento e aprendizado com base do que ouve e observa na escola de educação infantil a sua identidade começa a ser trabalhada de acordo com suas vivencias e momentos registrados em seu percurso escolar. E ali que começa a entender a importância das escritas e percebera importância do significado de seu nome. Muitas vezes na escola de educação infantil já se percebem algumas dificuldades que muitas vezes não é considerada pelos pais.

O ensino fundamental em si tem a preocupação em alfabetizar os alunos de acordo com a cobrança do governo e da sociedade, entretanto as dificuldades começam a preocupar, quanto mais o aluno cresce a dificuldade se agrava.

Muitos professores já percebem desde cedo as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam e ainda hoje é comum às pessoas acreditarem que tudo se resolvera, mas alguns casos o problema só aumenta.

Na escola o professor e um dos principais personagens no processo de aprendizado, ou seja, de alfabetização dos alunos e ele que conhece e trabalha comas habilidades

dos alunos, propondo ações que fortaleçam o aprendizado.

Segundo Kramer (2010, p.82) [...] possibilitar uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta esta atuação. Essa prática seria coerente com o que se sugere ao professor fazer com seus alunos. O educador em seu conceito educacional deve conduzir uma aproximação de seus alunos para que possam trabalhar com aproveitamento o seu conteúdo, é importante que tanto o professor como o aluno tenham que estar dispostos a cooperar para um bom andamento escolar.

O professor deve ser parceiro do aluno para estimular o processo de desenvolvimento e aprendizado, assim a aproximação ajuda na identificação de alguns problemas que aparecem no processo.

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócios históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

A aprendizagem da criança se dá desde seu nascimento, visto que a criança tende a fazer seu a visão de mundo na qual muita coisa não tem sentido e significados, ela não tem necessidade quando pequena de dar sentido as coisas e sim vivências.

A criança precisa da escola para aprimorar seus conhecimentos e despertar seus interesses, o desenvolvimento da criança na escola envolve todas as áreas do conhecimento.

O RCNEI (1998, P.13) enumera os princípios que devem nortear o currículo do sistema de educação infantil:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao

desenvolvimento de sua identidade.

A educação precisa ver a criança no seu desenvolvimento num todo, seu objetivo deve ser claro. A escola é peça fundamental no desenvolvimento da criança e precisa ser de qualidade em que o currículo esteja apropriado para atender todas as fases do desenvolvimento.

O Referencial Curricular (1998): Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destaca-se a imitação, o faz de conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

A escola na verdade é a segunda casa da criança na qual faz amigos, desenvolve concepções, aprende e vive as diversas culturas com a bagagem e o ensinamento com o outro.

A criança precisa ser por inteiro fortalecendo seu aprendizado e seu conhecimento em todas as áreas.

O BRINCAR

Uma das principais funções do brincar é brincar a criança quando vai para educação infantil seu interesse maior é de brincar esperam ansiosos o dia do brinquedo para brincar com seu carrinho, sua boneca seu jogo e assim por diante.

Na teoria de Piaget defende que a criança pequena tem dificuldade em colocar se no lugar do outro, impedindo assim de estabelecer relações de reciprocidade, ilustrando por meio de atitudes, o ponto de vista próprio como absoluto. Por meio do convívio durante as brincadeiras é possível à superação dessa fase, assim a criança vai construindo seu conhecimento apela experiência.

A brincadeira deve ser vista como meio de superação da infância e apropriação do mundo, ou seja, ao se relacionar com o outro a criança forma significados e valores, muitas vezes brinca em grupos, sozinho, não tem idade, nem hora e lugar, o importante é brincar.

O brincar esta inserida na cultura da criança, em que se aprende e cria suas próprias brincadeiras, ao mesmo tempo em que brinca aprende a direcionar ações que terão efeito no futuro, desde seu nascimento ela aprende sozinha a brincar no berço com os pais, com o corpo, objetos enfim não se aprende a brincar apenas brinca.

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

Percebe-se que, estimular o uso de brinquedos e jogos que favoreçam uma maior interação entre as crianças, permite que elas se comuniquem com outras pessoas expressando suas angústias e alegrias. Brincar é também uma das formas de socialização que se propõe na escola, pois brincando as crianças aprendem a conviver em sociedade.

Segundo Gilles Brougére (1995) brincar supõe de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como brincar tornando-se base de um processo de designação e interpretação complexo. Não é objetivo de esta comunicação mostrar que esse processo de designação varia no tempo de acordo com as diferentes culturas. O ludus latino não é idêntico ao brincar Francês. Cada cultura, em virtude de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si certo corte do real, certa representação do mundo.

De acordo com o autor a brincadeira já era vista com muita importância antigamente, mas precisou correr o mundo e ser discutida com muito carinho para ser incluída no currículo escolar, ainda sim há resistência por parte de alguns professores que preferem ganhar tempo e apressar o ensino aprendizagem voltada às letras e escritas e a educação e para a vida toda.

A função do brincar na verdade este inserido no seu desenvolvimento que não deve ser trocado ou proibido. Na escola muitas vezes é o lugar que a criança tem mais possibilidade de brincar muitos pais hoje precisam trabalhar e colocam as crianças em tempo integral na escola, ou se limitam a apartamentos, vídeo game, computador e televisão, ou seja, pulam a fase da criança que precisa desse momento.

Para definir a brincadeira infantil, deve ser ressaltado a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre à ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem. Neste contexto, o brincar na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, à criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

A teoria da instrução de Jerome Bruner (1991), um autêntico representante da abordagem cognitiva, traz contribuições significativas ao processo ensino aprendizagem, principalmente à aprendizagem desenvolvida nas escolas. Sendo uma teoria cognitiva, apresenta a preocupação com os processos centrais do pensamento, como organização do conhecimento, processamento de informação, raciocínio e tomada de decisão.

Considera a aprendizagem como um processo interno, mediado cognitivamente, mais do que como um produto direto do ambiente, de fatores externos ao aprendiz. Apresenta-se como o principal defensor do método de aprendizagem por descoberta.

É muito importante que o professor avalie esse momento, já que existem inúmeras possibilidades da criança aprender brincando, muitas vezes o planejamento do professor precisa estar aberto às mudanças do contexto, a professora pode aproveitar as brincadeiras e incentivar rodas de conversas, ou seja, ajudar a formação da criança na realidade do dia a dia.

Segundo Wajskop (2001) a criança desenvolve pela experiência social, nas interações, que estabelece, desde cedo, com a experiência sócia histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócia cultural.

Piaget (1969) foi quem mais contribuiu para compreendermos melhor o processo em que se vivencia a construção do conhecimento no indivíduo.

A criança precisa de um adulto para ensinar o caminho, por isso quando se poda esse acontecimento se esconde e não mostra seu potencial, e importante que o adulto ensine que brincar e importante, colocando regras para que não se torne violência, as regras de convivência devem ser repassadas sempre que necessárias, já que as culturas na escola tende a se misturar muitas vezes positivamente e negativamente, uma vez que a sociedade vem sendo massacradas por violência, cabe muitas vezes o professor estar ciente de seu compromisso com o aprendizado da criança, a brincadeira deve ter lugar em todos os momentos na infância da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antigamente a escola de educação infantil se limitava as folhas de coordenação motora e o brincar só aconteciam no recreio, às dificuldades eram as mesmas de ontem, mas com o passar do tempo se percebeu que a essência da criança precisa se desenvolver por inteiro.

Para as crianças as brincadeiras não têm um valor de passatempo, mais de criar recursos para enfrentar o mundo com os seus desafios, o fazer de conta em geral, cria situações que as auxiliam no desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

Durante as brincadeiras em grupo, as crianças têm a possibilidade de enfrentar os desafios propostos. Trata-se de uma aprendizagem até mesmo para a vida adulta, já que é uma maneira de elas aprenderem a lidar com suas frustrações.

Muitas vezes é importante se trabalhar com as regras, já que nada deve ser solto as crianças abusam de seu poder e acaba ultrapassando seus limites, cabe ao professor trabalhar em roda de conversa, as regras e combinados.

Muitas vezes para chegar a um jogo de regras é importante todo esse processo de conhecimento, a aprendizagem se dá pela vida toda e é na educação infantil que se

começa.

A escola por sua vez precisa estar ciente de seu compromisso com o educando proporcionando ações, materiais e espaços diversificados e de acordo com a realidade que é necessária para o desenvolvimento da criança, é importante que a escola trabalhe junto com as famílias sua importância,

O trabalho fortalece as ações para que realmente a criança brinque no seu desenvolvimento enriquecendo sua bagagem de conhecimentos e aprendizagem.



NATHANE DE OLIVEIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Pedagogia Universidade São Caetano do Sul (2013); Professora de Ensino Fundamental e Infantil da Rede Municipal de Mauá e Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 1995.

BRUNER, J. O Processo da educação Geral. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.

KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2007.

PIAGET, J. O nascimento do raciocínio na criança. 5ª. Ed. São Paulo: El Ateneu, 1969.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.



A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O objetivo deste artigo é identificar e refletir as possíveis relações entre professor e o aluno a fim de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, na identificação de pontos relevantes, nas concepções, que possam estimular professor e aluno para uma convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade no processo metodológico. A pesquisa é de cunho bibliográfico, identificando-se que a prática educativa é de grande significância na formação do educando cidadão. Assim, traça uma análise reflexiva dos principais problemas cotidianos enfrentados na sala de aula pelos alunos e professores, em suas interações, enquanto sujeitos inerentes do processo educacional. O presente trabalho também se baseará na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1997, p.45), na qual o Educador e Educando desenvolvem uma relação de respeito horizontal do diálogo, respeito e afetividade. A escolha do tema desse trabalho se deu, com o objetivo de refletir criticamente sobre os problemas educacionais.

Palavras-chave: Diálogo; Respeito; Afetividade.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é abordar a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio históricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio-política na qual consiste em a relação entre sujeito: Professor e aluno.

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelos quais indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo. (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439).

Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, que ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Na fala de Freire (1997, p. 47), percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos.

Tendo como problema da pesquisa, é constatado que as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. Sabendo que as dificuldades afetivas provocam desadaptações sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual.

A justificativa da presente pesquisa é buscar conhecer a teoria acima descrita que poderá contribuir a uma boa convivência no interior das instituições educativas que ocorrem, antes de tudo, um contato humano entre pessoas que pensam e agem e têm, sobretudo, sentimentos. É preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança.

O ESPAÇO DA ESCOLA

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas últimas décadas. O desempenho dos alunos remete-nos à necessidade de considerarem a formação do professor, como sendo requisito fundamental para a melhoria dos índices de aprovação, repetência e evasão do ensino.

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma “suposição de auto realização”. Isto é: o aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo

que aqueles de quem se espera um bom desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo. Assim, as taxas de evasão evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando os alunos de nível de renda mais baixos. Exatamente por fazerem parte de famílias desprovidas de recursos, as crianças não têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar, e por isso, chegam à escola em situação de inferioridade em relação à maioria dos estudantes de classes mais altas.

Uma criança que faça parte de uma família de poucos recursos, sua alimentação será deficiente e, por isso, seu desenvolvimento físico e sua saúde serão deficientes. Por viver em ambientes com pessoas que não tiveram uma boa formação escolar, sua linguagem terá muitas falhas. O estudante carente usa uma linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação. Seus colegas de famílias de melhor posição social, que cresceram entre pessoas com algum grau de instrução, teriam domínio de um proveitoso vocabulário.

COLL (1996, p.95) afirma que:

Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola.

COLL (1996, p.95)

Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como causas dos problemas que a educação enfrenta. Logo de início há uma extrema falta de vagas, a escola tem uma localização que dificulta o trajeto de ida e volta dos alunos. Depois temos os horários estabelecidos pelas escolas, que são muito criticados por não atenderem a realidade da população. Outro fator que dificulta a permanência e o bom desempenho dos alunos na escola são, as despesas com materiais exigidos pela escola como: uniforme, livros, taxas, etc..., isso porque na maioria dos casos, os pais não podem comprar o que a escola exige.

Todos esses regulamentos não são problemas para as crianças de classe média, cujos pais são bem empregados. No entanto, para as crianças de famílias pobres, estas exigências representam grandes dificuldades e obstáculos para conseguir aprovação na escola.

A família é colocada como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não sendo questionadas, as condições materiais de vida dessas famílias, nem sua participação nas relações sociais de produção que são o que determinam, em última instância, as possibilidades de assistência aos filhos. Essas conclusões ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar, sua participação na seletividade e, na função da escola como reprodutora da sociedade desigual na qual se insere.

A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de que

dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam.

DURKHEIM (1978, p.49)

Em várias salas de aula nota-se a exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre o professor e seus alunos, o trabalho obrigatório e repetitivo. Um dos meios de controlar a disciplina é a divisão do tempo. Há hora determinada para entrar, sair, para o recreio, a merenda, para tomar água, para ir ao banheiro, etc. O cumprimento do horário é obrigatório, sem levar em conta o que a criança está fazendo ou qual é a sua vontade no momento.

Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus "maus atos": o aluno corre o rico de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é "bem-comportado" recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas.

Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformou-se num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recreativas, mantendo-o em seu recinto da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande.

WERNECK (1999, p.60)

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer que atue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saberem ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver seu raciocínio.

Alguns professores sentem que seu relacionamento com os alunos determina o clima emocional da sala de aula. Esse clima poderá ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afetuoso, cordial. Neste caso, o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. Seu nível de ansiedade mantém-se baixo e ele pode trabalhar descontraído, criar, render mais intelectualmente. Porém, se o aluno teme constantemente a crítica e a censura do professor, se o relacionamento entre eles é permeado de hostilidade e contraste, a atmosfera da sala de aula é negativa. Neste caso, há o aumento da ansiedade do aluno, com repercussões físicas, diminuindo sua capacidade de percepção, raciocínio e criatividade.

Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e

começa achar que o professor é chato e que as lições não servem para nada.

O VALOR DO AFETO NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

O saudoso educador Paulo Freire (1997, p. 45) certa vez proferiu que "não há educação sem amor". Sabiamente ele foi ao âmago de tudo, pois educar sem amor pode resultar em um mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou em uma assinatura de folha de ponto apenas. É mister que viver de verdade exige vontade, alegria, doação, ou seja, exige paixão.

Acredito que mais que a própria razão, a condição de amar é que nos torna especiais dentre os seres que habitam a terra. E na hora de transmitir nossos conhecimentos aos outros homens é importante fazer valer isto que há de belo dentro de nós, sempre transmitindo conhecimentos com afeto.

De acordo com a perspectiva Walloniana, falar de afetividade no ato educacional, mais precisamente na relação professor-aluno, é falar de como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu e o outro. Vale ressaltar que essa postura de conflito eu e o outro, ocorre em dois momentos distintos da vida do educando: na infância e na adolescência.

Para a criança, o conflito se dá com as diversas interferências da família, sua primeira comunidade, e da escola (ou qualquer outro ambiente que ela frequente) em sua vida. Para o adolescente, o conflito ocorre com o estranhamento de si com o mundo que o cerca.

A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aprendiz. O professor deve estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador. O ambiente de sala de aula, que muitas vezes pode se mostrar frio, severo e hostil aos nossos educandos, deve ser recolocado, reapresentado aos mesmos de forma mais amena e amigável.

Quando a maioria das tarefas de sala de aula exige que a criança fique parada e estática, com uma atenção direcionada ao que é exposto pelo professor, certamente este local não será um dos mais atraentes a ela. Não é difícil, dentro desse clima austero, surgir hostilidade da criança em relação ao professor e ao ambiente escolar. Dentro dessas situações de conflito facilmente observadas nas escolas, o professor pode fazer toda a diferença.

Se o professor tiver conhecimento do conflito eu e o outro na construção da personalidade do aluno, com certeza, ele saberá conduzir as relações e receberá esses estímulos com mais calma, não tomando os mesmos como uma questão pessoal.

O professor precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Mas conhecer esse aluno e seu universo implica em uma pré-disposição de amá-lo. Cabe ao professor investigar mais esse aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que esse educando acumule raivas ou questionamentos. Hoje muito se sabe que o lado intelectual caminha de mãos dadas com o lado afetivo.

Considerando esses pontos discutidos, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca

de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula.

A prática pedagógica deve sempre prezar o bem-estar do educando. Quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor e toda a bem querência que a mesma traz, mais e mais alunos aprenderão com maior facilidade e gosto e, acima de tudo, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida de nossos educandos deixando suas marcas positivas.

AFETIVIDADE

Como atividade essencialmente criadora, a educação apresenta o escopo de guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituiria como pessoa humana, dotada de armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais. No contexto das dinâmicas sociais, a educação e a instituição de ensino, no papel de seus professores, devem apresentar um caráter crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade.

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um dado campo de fatos, ou de idéias que constituem o saber estabelecido; pensar é enfrentar pela reflexão a capacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser reformulado que precisa ser reproduzido pelo trabalho de reflexão, sem outras garantias senão o contato com a própria experiência.

CHAUÍ (1998, p.45):

É de suma importância que o professor, por maior que seja sua capacidade, seu conhecimento, sua formação, tenha consciência de que ele e seus alunos estão em locais, ângulos opostos: por outro lado, ele não deve se vangloriar desta hierarquia e muito menos de seu conhecimento. Para que haja uma boa convivência entre professor e aluno um bom diálogo é fator de essencialidade.

Entretanto, não é esta realidade que observamos no contexto educacional brasileiro, pois o professor geralmente é arrogante, inseguro, ansioso e acaba criando um clima de terror em sala de aula. Na maioria das vezes a causa desta problemática está na má remuneração, na falta de preparo, na instabilidade familiar, fatores que influenciam no desempenho do docente.

Desde os seus primeiros trabalhos, na verdade, PIAGET (1980, p.37), reconheceu o aspecto afetivo como importante embora tenha centrado menos sobre este aspecto do que sobre o aspecto cognitivo. Uma segunda razão provável para um estudo maior da dimensão cognitiva reside no fato de Piaget ter percebido que o estudo científico do aspecto afetivo como mais difícil do que o estudo da estrutura cognitiva.

É possível que Piaget (1980, p.47) tenha escolhido, tentar resolver primeiro os problemas mais controláveis e por isso, dedicou uma quantidade desproporcional de sua energia às questões de estrutura cognitiva.

Uma terceira razão para isso é que à medida que os psicólogos e educadores tentaram entender o trabalho de Piaget (1980, p.

52), as "construções" que eles fizeram de sua teoria, começaram na melhor das hipóteses, como "pré-operacionais". Afora todas essas considerações, por certo, uma leitura cuidadosa dos trabalhos de Piaget (1980, p.124) deixa claro que uma visão do desenvolvimento intelectual, incluindo apenas o desenvolvimento cognitivo, sem levar inteiramente em conta os aspectos afetivos é incompleta.

AS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

A educação está oportunizando mudanças no pensar da criança e percebe-se que o seu modo de olhar o mundo já não é mais o mesmo. É nessa perspectiva que se apresenta a educação Infantil: a oportunidade de dar às crianças uma "nova" infância. Uma infância que tem de ser respeitada em seus interesses e curiosidades, em que a criança deve brincar muito e, com a brincadeira, desenvolver suas potencialidades.

Sabe-se que a criança possui necessidades e características peculiares e a escola desempenha um importante papel nesse aspecto, que é oferecer um espaço favorável às brincadeiras associadas a situações de aprendizagem que sejam significativas, contribuindo para o desenvolvimento de forma agradável e saudável.

O desenvolvimento mental da criança, antes de seis anos de idade, segundo (Piaget, 1990, p.98), pode ser sensivelmente estimulado nos jogos. A brincadeira representa tanto uma atividade cognitiva quanto social e das mesmas nas crianças exercitam suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com os outros (ANTUNES, 1998, p.73).

O momento da brincadeira possui grande importância, pois contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança. Sendo também o espaço que proporciona liberdade criadora, oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo, descobrindo-se de maneira prazerosa.

Partindo desse pressuposto, e por acreditar que, muitas vezes, as brincadeiras não têm feito parte do currículo escolar, sendo ignoradas no planejamento diário, propõe-se uma reflexão acerca da utilização da brincadeira em seu aspecto pedagógico nas escolas de Educação Infantil.

Ao optar por atividade lúdica como forma de desenvolvimento da aprendizagem, o educador poderá conhecer melhor o grupo em que trabalha, promovendo situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo que os aprendizes façam uma autoavaliação com relação sobre seu desempenho, além de permitir que todos participem ativamente de cada etapa vivenciada na execução de cada jogo.

Segundo ANTUNES (1998, p. 36):

O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajudo-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua

personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Cabe ao educador explorar e adaptar as situações cotidianas do educando às atividades escolares, mas para tanto, é de suma importância que domine as ideias e o método que ele deseja trabalhar, com o intuito de que o aluno construa seu próprio conhecimento, e tenha consciência de que os jogos propostos são meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo.

Segundo o mesmo autor,

O jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, por outro lado, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta (Antunes, 1998, p.37).

A atividade lúdica é uma importante fonte ao educador, trazendo informações sobre os interesses de seus alunos, suas interações, suas habilidades de adaptação às regras, etc. Com base nessas observações, o educador tem a oportunidade de programar atividades pedagógicas direcionadas.

Ao programar as atividades, é interessante que o educador associe também alguns questionamentos relativos à idade, capacidades, preferências e outras particularidades, visando o prazer e os efeitos positivos que o jogo proporciona.

Outra questão importante, além de tratar-se de um dos pontos de preocupação dos educadores infantis, refere-se à organização de um espaço adequado para a realização da atividade, para que o jogo possa ser explorado em sua totalidade.

A conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos. O espaço necessário à manipulação das peças é sempre imprescindível, assim como sua cuidadosa embalagem e organização, a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para sua atividade (ANTUNES, 1998, p.41).

A atenção do educador é fundamental no contato direto com a criança, ensinando-a como utilizar o brinquedo e brincando com ela também. Ao brincar com a criança, o educador contribui significativamente, pois assim a auxilia na construção de sua identidade cultural e de sua personalidade.

Ao utilizarmos o jogo na prática pedagógica, é interessante fazer deste um momento de conhecimento e convivência com as crianças, permitindo conhecê-las e aproximar-se de seu modo de conhecimento do mundo. É interessante voltar o olhar não apenas no que elas fazem, mas também observar o modo como elas fazem.

Neste processo, o centro de atenção passa a ser o outro, buscando para os educadores um novo sentido ao trabalho pedagógico: conhecer a criança para trabalhar com ela, para brincar com ela, para aprender com ela.

Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro desta programação. De certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida

do conhecimento dos jogos específicos e, na medida em que estes aparecem na proposta pedagógica, é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes desses objetivos. Assim, o jogo só tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

Quando o jogo é extremamente fácil ou é acima da capacidade de solução por parte do aluno, causa desinteresse e até mesmo baixa estima. Por isso, é importante que o professor planeje desafios que estimulem o aluno. É essencial que o professor utilize o jogo ou brincadeira como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de desafios visando a interação do grupo. O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constituem um recurso insubstituível no estímulo para que os alunos queiram jogar, e, os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida.

Nos jogos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

O JOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

As crianças são "as personagens" dos jogos. Os papéis mudam de um cenário para outro. E todas têm oportunidade de experimentar "pegar o outro, ou serem pegos"; brincar com os amigos ou contra eles. E só um jogo. Mas é muito mais do que um jogo... (Rubem Alves, 2001, p.37)

Para pensar o jogo como meio educacional, devemos situá-lo a partir da definição de objetivos mais amplos. Que papel tem a educação em relação ã sociedade? A escola é um instrumento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento, a educação deve privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando os valores e a bagagem que elas já têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Tornando como base à concepção da

criança como ser integral, constata-se que as atividades que as crianças estão realizando na escola têm um tratamento compartimentado.

Em relação ao desenvolvimento moral as crianças constroem normalmente o seu próprio sistema de valores morais, baseando-se em sua própria necessidade de confiança com as outras. Esse processo é uma verdadeira construção interior. A construção autônoma se forma uma boa concepção de si, um ego íntegro e uma autonomia que sustente uma saúde mental positiva.

Formar homens sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, assim como espíritos capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está deve ser o principal objetivo da educação.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem, forma de representação verbal, é básica no processo de desenvolvimento. Piaget (1990, p.47) sustenta que a linguagem só aparece depois do pensamento, e que ele depende sobre tudo da coordenação de esquemas sensório-motor.

A linguagem é uma forma de se comunicar e se expressar; um meio, portanto, de interagir socialmente. Falar, ler e escrever são formas de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos construídos histórica e socialmente. Paralelamente, por meio da linguagem, é possível desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade e, muito especialmente, passar do pensamento concreto ao pensamento mais abstrato. A linguagem é, portanto, o meio básico de comunicação social dos indivíduos. Até adquirir a facilidade da linguagem, o jogo é o canal o qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança.

O jogo está intimamente relacionado à representação simbólica e reflete e facilita o desenvolvimento dessa representação.

O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

À medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, sua autoimagem positiva, suas personalidades são desenvolvidas. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento e é ela que, na verdade, irá influenciar o caminho da criança na escolha dos seus objetivos.

Amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria ou tristeza são alguns dos afetos mais comuns, com os quais o educador deverá lidar para encaminhar a criança no seu desenvolvimento.

A motivação é outro fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá se esforçar para fazer coisas mais complexas. A criança afetivamente perturbada sofrerá um bloqueio no desenvolvimento geral, pois os problemas afetivos canalizarão suas energias.

O jogo espelha e melhora o progresso da criança ha pré-escola, a afirmação do eu e na idade escolar, ajudando na tarefa de consolidação do eu. No jogo pode ser comprovada a importância dos intercâmbios afetivos das crianças entre elas ou com os adultos significativos (os pais e os

professores). O jogo é uma "janela" da vida emocional da criança.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções no jogo só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão: é o adulto que deve criar esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legitima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, a interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber e a "segurança" que o mesmo tem de que seu poder, seus conhecimentos ilimitados são suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem com as suas expectativas.

Com toda essa mínima produtividade, o que ocorre é a morte da criatividade, reproduzindo assim o que já existe.

Certamente, a simples mudança de paradigmas não garante de forma alguma uma mudança de concepção pedagógica, ou seja, de prática escolar. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os avanços necessários na prática docente.

Para o educador, o ensinar deve ser uma arte, uma ciência e um conjunto de técnicas que são utilizadas para se alcançar um objetivo. Alguns subsídios, torna-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador se preocupa em educar com arte, toma-se comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um alvo do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo.



MARIA ODELICE MAGRO PEREIRA

Graduada pela PUC/SP, em Língua e Literatura Inglesa-1989. Graduada em Pedagogia pela Uninove-2000; Professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 2001.

ANTUNES, Celso, Manual de técnicas de dinâmicas de grupo de sensibilização de Ludopedagogia, Vozes, 1998.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J. R. G. AQUINO (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

CECCON, et al. A vida na escola e a escola da vida, 33 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Prado Jr. et al Descaminhos da Educação. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

DURKHEIM. E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, São Paulo, Paz e Terra, 1998.

LIBÂNEO José Carlos: Democratização da escola pública- A pedagogia crítico - social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.

OLIVEIRA, M. Izete de. Indisciplina Escolar: Determinantes consequências e ações. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PILLETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau. 22. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____ . Estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____ . História da educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996a.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskyana. In: J. R. G. Aquino (Org.) Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

TARDIFF, Maurice. C. Lessárd. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas: Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

VASCONCELOS. C. dos Santos. Disciplina Construção da Disciplina Consciente e Interativa na sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo, Libertad. 1994.

WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZAGURY, Tânia, O professor Refém: Para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil: Rio de Janeiro, Record, 2006.



A VULGARIZAÇÃO DA LINGUAGEM ENTRE AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS ESCOLAS

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a vulgarização da linguagem entre crianças e jovens no ambiente escolar, tentando justificar a necessidade de mudança no comportamento educacional dos alunos. A linguagem chula e vulgar de estudantes prendia-se ao fato dos mesmos pertencerem a classes sociais menos favorecidas, desprovidas de cultura e de uma boa estrutura familiar, mas hoje esse comportamento é visto como normal, ocorrendo em todos os níveis sociais e se estendendo até as escolas. No ambiente escolar no qual os valores morais e o respeito deveriam ser preservados, ao contrário disso, vê-se uma crescente atitude de desrespeito e vulgaridade entre os alunos. Cabe à sociedade e à escola imporem regras mais efetivas de educação revendo valores comportamentais e linguísticos mais adequados, pois o chulo não é bem-vindo em qualquer contexto. As politicas públicas devem urgentemente estabelecer à educação, limites e mudanças baseados no respeito mútuo. Para reforçar os argumentos expostos ao longo do artigo foram utilizados como referenciais teóricos alguns autores, dentre eles BAGNO, Marcos, o qual contribuiu significativamente para a realização desta pesquisa. A metodologia utilizada e todos os dados pesquisados foram coletados e analisados por meio da abordagem metodológica e qualitativa.

Palavras-chave: Linguagem; Chulo; Educação; Escola e Palavrão.

INTRODUÇÃO

Houve-se um tempo em que a linguagem chula e vulgar de estudantes prendia-se ao fato dos mesmos pertencerem a classes sociais menos favorecidas, desprovidas de cultura e de uma boa estrutura familiar, mas esse comportamento há muito vem sendo observado em todas as camadas sociais e a liberdade de expressão fez com que essa conduta deixasse de ser restrita às classes desprovidas de cultura, sendo observada nas mais diversas camadas sociais.

Um dos alicerces que sustenta a boa conduta social, sem dúvida, é a família, pois é dessa base que trazemos nossos valores culturais e morais para que possamos enfrentar o convívio externo.

Pode-se verificar que nos últimos anos essa linguagem de baixo calão entre os jovens estudantes vem crescendo abruptamente. Verifica-se também que no ambiente escolar no qual os valores morais e o respeito deveriam ser preservados, ao contrário disso, estão se esvaindo, dando lugar a ofensas, palavrões e vulgaridades nas atitudes dos alunos.

Tempos atrás, atitudes vulgares e palavrões eram exercidos predominantemente pelos homens. Hoje, é possível observar que esses maus modos são igualmente exercidos pelas mulheres, às vezes, com mais frequência.

Desde cedo no ensino fundamental I, a criança já utiliza essa linguagem ofensiva e vulgar trazida da convivência familiar.

A importância do acolhimento da diversidade linguística como forma de valorização cultural no processo de ensino aprendizagem é sabida por todos os envolvidos na área educacional, mas aceitarmos a maneira com a qual os alunos vêm se relacionando, desprovida de valores básicos de educação tem preocupado os professores e gestores escolares.

O comportamento indisciplinar escolar é permeado praticamente na sua totalidade por agressões verbais advindas do chulo.

Tal comportamento clama urgente pela necessidade de mudanças que o atual e insuficiente quadro educacional nacional atravessa.

Assim, na busca de uma maior compreensão em relação à temática em questão, deu-se início a presente pesquisa objetivando de forma geral abordar a convivência familiar e sua contribuição informal, até mesmo inconsciente, para com a deformidade linguística na criação e na educação dos filhos, tendo ainda por objetivo específico abordar como a vulgaridade verbal vem tomando mais espaço a cada dia no cotidiano escolar por parte dos alunos.

A problemática a ser apresentada e argumentada é como e porque se dá a vulgarização da linguagem entre alunos dos diversos ciclos educacionais, desde a Educação Infantil até anos finais do Ensino médio, justificando a necessidade de mudança urgente dos comportamentos humanos para a melhoria das atitudes e dos relacionamentos interpessoais dos alunos na atual conjuntura educacional.

LINGUAGEM POPULAR E VULGAR – A DIFERENÇA ENTRE AMBAS

Na Roma antiga, os romanos já demonstravam certa preocupação em relação à norma culta do Latim. Desde sempre as pessoas escrevem de uma maneira e falam de outra. Sempre houve em todas as sociedades diferentes níveis de escolaridade ou ausência dela, o que afetava (e ainda afeta) o modo como as pessoas fazem uso do idioma.

Dessa antiga civilização e do Latim clássico, nos foram herdadas obras literárias de teatro, filosofia, poesia e outras. Obras também de referência como gramáticas nos forneceram o padrão erudito do idioma, mas infelizmente a maioria da população não tinha educação formal e são poucos os documentos que nos informam como o idioma era usado no cotidiano. Há, entretanto, alguns documentos curiosos, como algumas "pichações" nas paredes em Pompeia, cidade próxima a Roma, que foi soterrada pela erupção do Vesúvio. Ao falarmos ou pensarmos na Língua Portuguesa, designamos o Português Padrão (PP), aquele considerado "certo" pelos linguistas, pela mídia e pela maioria das pessoas. O Português Padrão é imposto nas escolas, como também sua norma gramatical, não deixando de ser uma exigência social, mas quem é que fala ao pé da letra o Português Padrão? Acredita-se que quase ninguém, somente os linguistas ou estudiosos da área provavelmente falem de forma assim tão correta o PP.

Imaginemos como seria a língua se cada um escrevesse como fala ou como deseja, acabaríamos retrocedendo na comunicação sem esse padrão linguístico. A língua é viva e mutante, e com o passar do tempo não perde seu padrão linguístico, segundo BAGNO (2015, p.168), "[...] A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação. [...]"

Como é sabido pela maioria dos letrados, existe no PP variações linguísticas como a língua coloquial, informal ou popular. Essa por sua vez é utilizada no cotidiano, nas situações em que é exigido um menor nível de formalidade, como também uma menor adequação diante das regras gramaticais. Por ser uma linguagem popular é marcada pela fluidez verbal, é mais dinâmica e veloz, não se preocupando muito com a norma padrão existente na língua. Ela permite a utilização dos recursos expressivos da linguagem como as gírias, mas não de forma abusiva ou chula.

O linguajar chulo às vezes é confundido com o linguajar coloquial ou popular pela maioria das pessoas que possuem um menor nível de instrução e atualmente, por grande parte das crianças e adolescentes nas escolas.

A variedade linguística tem por objetivo atender as necessidades comunicativas dos seres humanos em suas comunidades, BAGNO (1994) afirma que não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente "melhor", "mais pura", "mais correta" ou "mais bonita" que a outra. Assim, se a variedade linguística deixar de atender as necessidades comunicativas da comunidade, de uma forma ou de outra deverá passar por transformações para

se adequar às novas necessidades, mas nunca de forma chula ou vulgar como vem ocorrendo no ambiente escolar.

Crianças e jovens estudantes têm usado essa variedade linguística de forma abusiva e vulgar. Palavrões são proferidos como se fossem normais, sendo às vezes sinônimos de vocábulos constantes no léxico.

A EDUCAÇÃO FAMILIAR

Educar filhos está sendo um dos maiores desafios na atualidade, e como diziam os antigos: "Costume de casa vai à praça".

Conforme estudos na área de Psicologia, as crianças atualmente estão aprendendo a xingar cada vez mais cedo. E, ao contrário de algumas décadas atrás, elas estão aprendendo seus primeiros palavrões em casa, e não na escola.

Alguns estudiosos dizem que o que de fato ocorre é um crescimento da hipocrisia por parte dos pais. Isso porque eles dizem às crianças para não falarem mal, mas o fazem sempre que podem e mesmo que as crianças não saibam o que significa o palavrão que estão dizendo, elas repetem essas expressões para chamar atenção ou pela forma como elas soam.

Não tem como negar, palavrões e xingamentos fazem parte de nosso dia a dia. De forma ativa ou passiva, sempre lidamos com isso. Antigamente as pessoas eram mais discretas com os palavrões e xingamentos. Hoje todos, de criança a adulto, fazem uso disso.

Por imitação, identificação ou até mesmo por prazer, as crianças para testar e desafiar os pais quando contrariadas, acabam proferindo palavrões ouvidos e aprendidos no próprio lar para poderem expressar seu estado de humor. Elas ao falarem certos palavrões, normalmente inconscientemente por serem ainda crianças, não estão tentando machucar ou ofender ninguém, apenas desenvolvendo suas habilidades verbais.

Quando mais crescidas, passam a utilizar os palavrões por vários motivos, para ofenderem ou até mesmo para se defenderem. Outra possibilidade é que, quando familiares adultos proferem xingamentos, tendem a enfatizá-los, o que os torna irresistíveis para elas.

Os filhos em geral também podem usar palavras ruins para chamar atenção. Não é difícil entender o motivo. Além dos pais não se policiarem ao ofenderem ou ao proferirem palavras fortes uns aos outros, também não controlam devidamente as programações inadequadas da televisão, internet, acesso a sites impróprios nos celulares, etc. Por outro lado, a reação dos pais diante de situações em que os filhos xingam publicamente, é o de ficarem sem jeito, tristes ou rindo nervosamente envergonhado da atitude deles.

O importante é que a conduta familiar mude e que os pais passem a observar mais o seu comportamento, evitando assim situações constrangedoras.

A VULGARIZAÇÃO VERBAL NA ESCOLA

A classificação de linguagem grosseira ou obscena é difícil, uma vez que a definição é

variável no tempo e no espaço, pois a língua é viva e muda constantemente conforme o comentado acima por alguns autores que elucidam a presente pesquisa. Não é a definição em si que irá classificá-la, mas o contexto e a situação comunicativa que a insere. Alguns estudiosos são contra o palavrão, admitindo o seu uso apenas em determinadas ocasiões como, por exemplo, na literatura e na arte (cinema, teatro, poesia, etc.), passando assim a ser justificado.

Infelizmente é comum ouvirmos de pessoas de todas as idades e de diversas classes sociais palavras inconvenientes e vulgares; nos elevadores, nos transportes e nas repartições públicas, etc.

O palavreado chulo já está integrado no vocabulário das pessoas, sendo pronunciados com frequência. São ditos até mesmo em substituição a outros vocábulos, mas não levados ao pé da letra. Faz parte do cotidiano.

Mas e quando essa questão se integra ao ambiente escolar?

Alguns autores e, até mesmo, a sociedade argumentam que devemos nos desprender dos "paradigmas" elitistas da linguagem e nos ater às mudanças ocorridas nas formas de expressão atuais dos jovens de maneira geral, acatando sua cultura pessoal sem a hegemonia da imposição linguística, mas se não houver uma atitude efetiva da sociedade como um todo quanto ao combate à "liberdade" sem limites, sofreremos um caos comportamental sem precedência.

De acordo com SOARES (1996), a escola não tem se mostrado suficientemente competente na educação das camadas populares, sendo que a grande parte dos problemas é advinda da linguagem dos alunos.

A linguagem chula é comum no ambiente escolar, porém se abraçarmos os valores trazidos pelo aluno, acolhendo sua cultura e sua linguagem justificaria o chulo e o vulgar com que se comunicam? Não caberia aos educadores e familiares traçarem uma estratégia eficaz para uma melhor postura das crianças contemporâneas, uma vez que, no futuro serão cobradas pela sociedade e pelo mercado de trabalho a terem uma melhor postura? Ou será que a linguagem que denominamos vulgar é uma nova tendência linguística ocasionada pelo ciclo histórico e que devemos aceitar como uma nova manifestação sociocultural e, por conseguinte acatarmos como um novo vocabulário?

Questionamentos estes ainda sem respostas devem ser discutidos pela educação com mais rigor, pois ensinar crianças sem o uso constante de palavrões não restringe a sua liberdade ou construção de pensamento, podendo construir um desenvolvimento mais saldável e promissor, uma vez que ao ingressar no mercado de trabalho ou constituir uma família, terá mais dignidade e competência para conviver socialmente.

Atualmente, com a disponibilidade midiática para qualquer idade, fica difícil aos pais ou educadores impedir que as crianças fiquem expostas a conteúdos não recomendáveis.

Não existem ainda ações eficazes por parte das políticas públicas e autoridades competentes, em restringir conteúdos que prejudicam o desenvolvimento das crianças

em idade escolar. Mesmo se algumas famílias instalarem dispositivos bloqueadores, as crianças conseguem acesso por intermédio de celulares dos amigos na rua ou na escola. Vídeos pornográficos e de origem duvidosa são disponibilizados a todos, sem restrição.

A indisciplina e a agressividade nas escolas são acompanhadas dos mais variados palavrões, constituindo um dos maiores desafios para os professores e para a gestão escolar, pois denotam ausência de regras e limites por parte dos alunos. É ainda um grande obstáculo para o trabalho pedagógico por ser necessário haver em primeiro plano a disciplina para a aplicação dos conteúdos pedagógicos exigidos.

Hoje muitos pais terceirizam para as escolas a responsabilidade de educar seus filhos. Muitos deles ao perderem suas referências educativas, delegam à escola o compromisso que lhes cabe cumprir, esquecendo que o papel da escola é o da escolarização por um tempo determinado, ou seja, a família educa e a escola escolariza.

É necessário à educação que sejam estabelecidos limites e mudanças urgentes baseados no respeito mútuo. O comportamento de uma pessoa obedece a atitudes e valores mais ou menos internalizados. Os problemas de disciplinas, também chamados de "convivência" nas escolas são um reflexo de uma crise de valores que está se produzindo não só na nossa sociedade, como também em outras sociedades e a escola não deixa de ser um subconjunto institucional criado por elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou discutir da melhor maneira possível, baseado em afirmações e estudos de autores pertinentes à temática da pesquisa, o como se dá a vulgarização da linguagem entre crianças e jovens no ambiente escolar, tentando justificar a necessidade urgente de mudança no comportamento educacional dos alunos.

Pôde ser observado que antigos costumes domésticos e familiares permeiam o comportamento das crianças e dos adolescentes, sendo que estes acabam trazendo para a escola vícios de linguagem e palavreado chulo, conforme a velha máxima: "Costume de casa vai à praça". Pôde-se ainda concluir que a linguagem chula e vulgar de estudantes não ocorre somente devido ao fato dos mesmos pertencerem a classes sociais menos favorecidas, desprovidas de cultura e sim de um comportamento contemporâneo existente na sociedade denominado por "liberdade de expressão".

O palavreado chulo já está integrado no vocabulário das pessoas, sendo pronunciados com frequência. São ditos até mesmo em substituição a outros vocábulos, às vezes não levados ao pé da letra, fazendo parte do cotidiano.

Acredita-se que no futuro, esses jovens possam vir a ser cobrados por um comportamento melhor e mais saudável, tanto em seu ambiente de trabalho, como também na sua futura construção familiar, com valores mais dignos.

Cabe à sociedade e à escola imporem regras mais efetivas de educação revendo

valores comportamentais e linguísticos, pois o chulo não é bem-vindo em qualquer contexto.

É necessário que as políticas públicas estabeleçam à educação limites e mudanças urgentes baseados no respeito mútuo.



ORLANI NATAL RIBEIRO

Graduação em Educação Artística pela UNIFIG- Universidade de Guarulhos (concluído em Dezembro de 2008); professor de Ensino Fundamental II – Arte – na EMEF General Júlio Marcondes Salgado; Professor de Ensino Médio- Arte – na EE Conselheiro Crispiniano.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico – o que é, como se faz- São Paulo: Loyola, 1999.

_____. A língua de Eulália. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros,1996.

SCHELB, Guilherme: Palavrões são sempre pornográficos, disponível em https://infanciaefamilia.com.br/palavroes, consultado em 17/10/2018

MEDEIROS, Renata- 7 segredos sobre xingar que ninguém comenta, 2016, disponível em https://segredosdomundo.r7.com, consultado em 17/10/2018



ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A educação atual tem buscado se adequar à realidade do indivíduo, considerando que ele, desde a infância, está inserido nas práticas discursivas mediadas pelas tecnologias e pelos meios de comunicação. Além disso, já foram confirmados os benefícios obtidos por meio do contato de crianças pequenas com a escrita e a leitura. Nesse sentido, a intenção deste trabalho é provocar uma reflexão sobre a importância da alfabetização desde a primeira infância. O aluno da educação infantil deve ser visto como um sujeito de direitos e que esse direito comece pela aquisição de conhecimentos. Não é errada a concepção de que a criança vai à creche para brincar. Porém, essa brincadeira pode ser intencionalmente voltada para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo mostrar que a pré-escola pode e merece ser comtemplada com ambiente alfabetizador. Assim, é apresentada a questão da alfabetização e letramento na Educação Infantil, com o propósito de respeitar o momento propício para o início da alfabetização, considerando as vivências da criança na pré-escola para que desenvolva sua identidade. Quanto ao enfoque teórico, será destacado o desenvolvimento infantil embasado nas teorias de Piaget (1978), Freire (2005), Soares (2018), entre outros. Sendo assim, deve-se iniciar a alfabetização na Pré-escola desde que seja de forma lúdica e não desrespeitando o desenvolvimento da criança. No final do período de permanência na unidade ela não sairá alfabetizada, mas saberá que a leitura e escrita tem sua função.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Letramento; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os educadores têm se preocupado mais com a Educação infantil; grande parte em virtude das mudanças sociais e políticas da atualidade. Muito se tem refletido sobre a alfabetização das crianças nesse período que antecede ao Ensino Fundamental. Por esse motivo, a Educação Infantil ganhou nova conotação e deixou de ser um espaço apenas para a criança se divertir.

A própria introdução da Educação Infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação se inicia nos primeiros anos de vida e é primordial para o cumprimento de seu propósito, instituído no Art. 22 do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI): "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e lhes fornecer meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores" (BRASIL, 1998, p. 12).

Assim, percebe-se que a educação começa nos primeiros anos de vida.

O contexto educacional atual, voltado para um processo ensino-aprendizagem que valoriza as experiências cotidianas das crianças e sua bagagem cultural, fez surgir um novo conceito de alfabetização. O termo letramento então surgiu para definir a aprendizagem do uso social da leitura e da escrita (MARTINS; SPECHELA, 2018).

Tem-se observado que, mesmo antes de frequentar a escola, a criança já tem contato com a leitura e a escrita como forma de expressão de sua realidade. Por isso, no processo de alfabetização e letramento, procura-se discutir se a criança deve aprende a ler e a escrever não apenas para adquirir as habilidades de codificação e decodificação de símbolos, mas também para sua inclusão no universo cultural.

Assim, o presente artigo nasceu da curiosidade de se descobrir a resposta sobre os benefícios e malefícios havidos quando se decide alfabetizar os alunos na Pré-Escola, especialmente no que tange ao aluno e seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o objetivo central aqui é provocar uma reflexão a respeito da importância da alfabetização desde a primeira infância, ou seja, mostrar que a pré-escola pode e merece ser comtemplada com ambiente alfabetizador.

O aprofundamento dos estudos sobre letramento e alfabetização que se propõe neste trabalho é muito importante para a prática pedagógica do educador, pois, os objetivos da língua portuguesa salientam a necessidade de as crianças desenvolverem sua capacidade de compreender textos, em situações de participação social.

A questão da alfabetização na pré-escola também deve ser analisada pelo viés capitalista do conhecimento, pois, o que vem acontecendo por parte de algumas escolas particulares é uma concorrência que objetiva apenas o aspecto financeiro e comercial, que acaba gerando cobranças e exigências por parte dos pais em querer que seu filho seja alfabetizado o mais rápido possível;

afinal eles possuem a expectativa de que a escola prepare o seu filho para a competição acirrada que é exigida no mundo real. Com essa atitude, tanto os pais como as escolas podem estar desrespeitando a prontidão dos educandos para a aprendizagem da leitura e da escrita (BRANDÃO, 2010).

Segundo os Referenciais Curriculares Nacional de Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a pré-escola tem como finalidade introduzir a criança no mundo das letras e mostrar para o aluno a realidade que o cerca, desenvolvendo diversas formas de aprendizagens significativas como a capacidade de interpretar a história e distinguir os fatos por intermédio de símbolos não escritos, por meio de dobradura, maquetes, desenhos, pinturas, modelagens, etc.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), na seção II, artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2018).

Embasado nesse artigo, quando se fala da finalidade do desenvolvimento intelectual, deve-se considerar que seria possível iniciar o processo de alfabetização na pré-escola, embora não seja adequado concluí-lo nessa fase.

Nessa perspectiva, espera-se que este trabalho sirva como um documento de referência e fonte de consulta sobre futuros debates a respeito da alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Como metodologia foi utilizada a Pesquisa Bibliográfica, fundamentada em autores como, Ferreiro, Teberosky, Freire, Piaget, Soares, que oferecem concepções e esclarecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento.

A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO

Consoante Fonseca (2008), desenvolvimento humano é um processo de crescimento e mudança a nível físico, cognitivo, emocional e do comportamento no decorrer da vida. Em cada estágio aparecem características peculiares. As linhas orientadoras de desenvolvimento se aplicam a grande parte das crianças em cada estágio de desenvolvimento. Contudo, cada criança é um sujeito único e pode alcançar essas etapas de desenvolvimento mais cedo ou mais tarde do que outras crianças da mesma idade, sem falar em eventuais problemas.

O conceito de criança e infância sofreu transformações no decorrer da história da humanidade. Diversas sociedades possuem sua ideia do que vem a ser criança, que depende de fatores como: classe social, religiosidade, cultura e educação. Um país do tamanho do Brasil reflete esse posicionamento, em razão de suas diferenças de regiões e classes econômicas. Uma criança pode ser considerada como trabalhadora que ajuda na renda familiar para alguns, e, outra criança da mesma idade é tratada com total diferença, para outros (ERICKSEN, 2018).

Segundo Figueiredo (2018), desde a mais tenra idade, as crianças precisam ter uma rotina bem planejada, estruturada e organizada para o seu melhor desenvolvimento, proporcionando-lhe conforto, segurança, maior facilidade de organização, espaço temporal, e libertação do sentimento de estresse que uma rotina desestruturada pode lhe gerar.

No entanto, as instituições de Educação Infantil precisam ser um espaço aconchegante e seguro, que propicie à criança uma infância mais orientada para o agora e não pensando nela como "adultos em miniaturas".

Toda criança deve ser estimulada em seu desenvolvimento, com o intuito da aquisição de habilidades motoras, mentais e sociais básicas, como engatinhar, sorrir, piscar os olhos, andar, reconhecer cores e sons, entre outras.

As instituições de Educação Infantil, como as creches, precisam promover o desenvolvimento da criança por meio de estímulos já a partir dos seus primeiros anos de vida. Desde seu nascimento até a idade adulta, o ser humano desenvolve em diferentes aspectos como: FÍSICO, COGNITIVO e AFETIVO nas diferentes faixas etárias que, na creche vai do 0 a 4 anos, aí a importância de estimular essa criança nos primeiros anos de vida.

Nesse contexto, a escola representa um ambiente ideal para desenvolver o conhecimento, valores, atitudes e atributos favoráveis ao meio (MELLO, 2010). A família também faz parte da classe de agentes educadores que farão este papel, ambos com o devido carinho, atenção e conhecimento.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil tem sido objeto de incontáveis pesquisas, nas quais se enxerga a criança como uma importante fonte de respostas para diversos questionamentos com relação ao comportamento humano. Essas pesquisas têm apontado que a criança passa por um processo de desenvolvimento de personalidade conforme as relações estabelecidas com o ambiente físico e social que convive, porém, existem aqueles que divergem dessa teoria, alegando que a hereditariedade também é fator relevante para o desenvolvimento humano.

Um dos grandes precursores das teorias do comportamento humano foi Piaget, que desenvolveu estudos na área da psicologia infantil, demonstrando que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de estágios, isto é, períodos em que o sujeito adquire maturidade desde o nascimento à vida adulta, se mantendo em constante transformação.

Consoante Piaget (1974), são esses os estágios do desenvolvimento intelectual:

- Sensório-motor, vai do nascimento até os dois anos de idade, no qual a criança já possui uma percepção do ambiente e atua sobre ele. Nessa fase, é importante uma estimulação ambiental para que o bebê obtenha reflexões das imagens e com isso já passe a coordena-las. Ao longo desse período, a criança vai passar por uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior; que também ocorre

no aspecto afetivo, pois, o bebê passa das emoções primárias para, no final do período, uma escolha afetiva de objetos, brinquedos, pessoas, etc. Sua integração no ambiente se dá, também, pela imitação das regras e, embora compreenda algumas palavras, mesmo no final do período só é capaz da fala imitativa.

- Pré-Operacional, vai dos 2 aos 6 anos, no qual a criança começa a desenvolver a capacidade simbólica. Nessa fase, o evento mais importante é o surgimento da linguagem, que irá gerar mudanças nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança e, como decorrência, surge o pensamento. Vale levar em consideração que, nesse estágio, a maturação neurofisiológica se torna completa possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina.
- Operações Concretas, que vai dos 7 aos 11 ou 12 anos, no qual as operações mentais da criança acontecem em resposta a objetos e situações reais. Também tem início a construção lógica, ou seja, à capacidade de coordenação de opiniões diferentes. Os novos sentimentos morais, característicos desse período são: o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça, que considera a intenção na ação. A cooperação é uma capacidade que vai se desenvolvendo ao longo desse período e será um facilitador do trabalho em grupo.
- Operações formais, que é o quarto e último estágio, após os 12 anos, corresponde à adolescência, na qual a criança passa a adquirir características peculiares da fase adulta, como também autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais. Nesse período, ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato, no qual a realização das operações no plano das ideias não necessita de manipulação ou referências concretas, como no período anterior. A criança é capaz de lidar com conceitos como liberdade, justiça, etc.

Tendo por base esses estágios, é válido salientar que o processo de ensino-aprendizagem precisa levar em conta o período de maturação, visto que, conforme Mussen (1982, p. 27), "todas as características do sujeito bem como todas as mudanças de desenvolvimento são resultantes de maturação", que determina o nível de desenvolvimento que a criança se encontra, sendo preciso que o organismo alcance o momento adequado para realizar certa atividade, obtendo assim uma aprendizagem.

Na visão de Freud (1973), o comportamento humano é guiado pelo impulso sexual, o qual ele denomina de libido, que significa prazer. Desse modo, é possível descrever a sequência em que acontecem as manifestações do impulso sexual em cinco fases, nas quais a transição entre elas é gradual, visto que a duração varia de um sujeito para outro. A fase oral (de 0 a 18 meses) acontece nos primeiros anos de vida, tendo como zona de erotização a boca, os lábios e a língua. A fase anal (de 18 meses a 3 anos), é o período no qual a criança aprende a controlar as fezes e a urina; sua atenção está voltada ao funcionamento anal. A fase fálica (de 3 a 7 anos), é o período no qual o papel sexual começa a ser assumido pelos órgãos genitais.

Nesse período, o objeto de interesse para a criança de ambos os sexos é o pênis e apresenta grande tensão e dificuldades para a criança. "Sua solução é importante para o desenvolvimento normal do ser humano e os desvios em sua resolução estão atrás de quase todas as dificuldades neuróticas dos adultos" (BALDWIN, 1973, p. 345).

Segundo Freud (1973), aspectos extremamente relevantes do desenvolvimento pessoal e emocional do ser humano são determinados durante os primeiros sete anos de vida. Assim, práticas inapropriadas na educação das crianças irão acarretar prejuízos para o seu comportamento quando adulto.

Diante disso, fica evidente a importância de conhecer e estudar o desenvolvimento humano para compreender a criança com as características próprias de cada idade, uma vez que, ao se planejar como e o que ensinar é necessário saber quem é o aluno, isto é, compreender em qual momento a criança se encontra, para que haja uma aprendizagem significativa, como também possibilita ao docente realizar seu trabalho de modo eficaz, proporcionando aos educandos uma maior compreensão do conteúdo.

Portanto, as teorias do desenvolvimento humano possibilitam conhecer as peculiaridades de cada indivíduo, e torna os profissionais da educação mais aptos para observar e interpretar os comportamentos das crianças.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) a alfabetização referente à criança, é de precaver para que não se tornem futuros analfabetos.

[...] a criança precisa estar em atividade para aprender para isso precisamos acabar com os tempos de espera, com as atividades prontas e semiprontas, em relação às quais a criança tem pouca participação. Quanto maior for a participação da criança, mas acertamos na atividade que forma crianças curiosas, interessadas, inteligentes e solidárias, educadas, disciplinadas e cidadãs (MELLO, 2010, p.38).

Com base nesse pensamento, na educação infantil deve se valorizar a aprendizagem de forma lúdica, a leitura, as atividades e as histórias criadas pelas próprias crianças, enfatizando seu envolvimento e sua participação, valorizando, assim, sua história de vida.

Segundo diz no RCNEI (BRASIL, 1998), a criança de quatro a seis anos, por meio do movimento, começa a ter coordenação motora para realizar atividades, como recortar, colar, encaixar peças. O lúdico está presente em todo momento, ou seja, a criança quando está realizando determinada atividade utiliza qualquer objeto que esteja ao seu alcance e o transforma com o seu imaginário, como por exemplo: de uma vassoura, a criança faz de conta que é um cavalo. A criança de quatro a seis anos, por estar em pleno desenvolvimento do movimento tem a capacidade de planejar e antecipar suas ações, ou seja, planeja uma brincadeira e consegue explicá-la.

A organização do tempo e a rotina escolar flexível são essenciais para a organização das

crianças, vivenciando situações efetivas para sua formação como cidadão. Dessa forma, as crianças aprendem a trabalhar em grupo, a dividir, ouvir e aceitar as opiniões dos amigos. A organização da rotina também serve para que as crianças tenham oportunidade de saber o que vai acontecer no seu dia, para que aprendam a lidar com suas ansiedades.

[...] brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança. A brincadeira é a atividade mais importante na vida da criança pequena por propiciar o conhecimento da cultura acumulada, por ser responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos e pela percepção dos papeis sociais (MELLO, 2010, p. 41).

Refletindo um pouco sobre a questão do brincar o professor deve explorá-lo, mas de forma que traga aprendizado para as crianças. O brincar deve andar em parceria com a aprendizagem; deve-se estimular brincadeiras de imaginação e, com isso, despertar a atenção e a memória. De acordo com o RCNEI (vol. III) as brincadeiras e as ações que são desenvolvidas envolvem a coordenação do movimento e o equilíbrio e, dessa forma, o professor pode propor jogos e atividades lúdicas, propiciando a alfabetização. Além disso, a criança aprende a reconhecer seu corpo, envolve a interação, a imaginação e em alguns jogos a imitação, como por exemplo, “siga o mestre”.

Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo (BRASIL, 1998, p. 37).

Wallon (1975) em sua teoria sobre o estudo da gênese humana e sua totalidade, destaca que o professor antes de ser um profissional é um ser humano, ou seja, a emoção estará presente no cotidiano escolar e o professor deverá estar atento às emoções que aparecerão em sala de aula. Deve saber trabalhar a sua emoção e de seus alunos, para que tenha um bom andamento na educação dos mesmos.

A educação ao longo da vida implica em ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com prática, ser aprendiz autônomo à distância [...] enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre (GADOTTI, 2009, p.31-32).

É dessa maneira que o professor deve ser diante ao seu oficio de lecionar, porque se aprende o tempo todo, dentro e fora da escola, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens e mulheres se educam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 47). Deve sempre estar atualizado para conseguir formar cidadãos críticos consciente dos seus direitos e deveres, para deixar evidente que a educação integral não é tempo integral, isso quer dizer que o professor deve trabalhar a criança em sua totalidade, favorecendo o seu aprendizado.

Para garantir que isso aconteça deve-

se apresentar às crianças atividades que colaborem com o seu desenvolvimento para que não haja desperdício da infância, trabalhando com as crianças a questão da prática de costumes, crenças e valores para que todos possam conhecer e superar todas as desigualdades.

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa contribuir um conhecimento de natureza conceitual, precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensórios motores. É antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL, 1998, p. 122).

Pensando na questão da alfabetização na educação infantil, devem-se inovar em relação às atividades do ensino tradicionalista, como atividades prontas, atividades de coordenação perceptiva motora, enfim atividades que não fazem a criança se devolver sozinha, porque muitas vezes acaba induzindo a criança a fazer o que está proposto e não a criar sua própria atividade. A criança que estuda na escola privada, geralmente, tem suas atividades voltadas para conteúdos prontos e, isto é inútil para uma criança que começa a se desenvolver na pré-escola. Dessa forma, por que, então, ensinar algo tão complexo? A criança ainda está na fase do brincar, da descoberta, aprendendo a fazer a leitura de mundo.

Outro aspecto que se deve salientar é sobre o ensino público que trabalha a questão da ludicidade, do brincar deixando com que a criança só comece a ser alfabetizada a partir do 2º ano. Isso é o correto ou não? E com base nesse questionamento começa um grande conflito entre as escolas privadas, que ao contrário das escolas públicas, vem com um conteúdo muito pesado para as crianças, levando-as a se desenvolverem mais rapidamente na questão da alfabetização. Porém, ambas não necessariamente estão atuando de forma correta, surgindo assim uma grande preocupação da parte dos pais que tem seus filhos na escola pública, que ainda nem se quer sabe ler e escrever seu nome na idade pré-escolar.

Outro fato que vem acontecendo é a comercialização da educação, em que os pais cobram pelo ensino. A partir do momento que eles pagam pela educação de seus filhos, eles exigem resultados, querendo que os mesmos sejam alfabetizados a qualquer custo, não respeitando a sua prontidão para a aprendizagem, na expectativa de que consiga participar de modo competitivo em que se vê.

CAMINHO NATURAL OU EQUÍVOCO?

Existe uma polêmica a respeito de alfabetizar ou não crianças desde a Educação Infantil. Para alguns educadores, o lúdico se perderá, ou seja, a criança deixará de brincar antes do tempo, podendo causar problemas

nas séries seguintes. Tendo-se em vista, de que a idade ideal seria a partir dos sete anos, considerando prematuro inserir as crianças em tal processo na pré-escola.

O espaço a que pertence a Educação Infantil teria que ser visto apenas para proteger e cuidar. Mais tarde, quando mais maduras, essas crianças estariam realmente na idade certa para aprender a ler e escrever.

Até muito recentemente, assumia-se que a criança só poderia dar início ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em determinada idade e, por conseguinte, em determinado momento de sua educação institucionalizada: entre nós, no Brasil, aos 7 anos, idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental (SOARES, 2018, p.1).

Estágio pré-operatório (2 a 7 anos) – Também conhecido como estágio da representação.

Nesse estágio se inicia o pensamento com linguagem, permitindo assim uma socialização da inteligência. Usa a linguagem para designar objetos e ações. Nessa fase também, a criança começa a ter noção de valores, e de certo e errado, mas tem dificuldade para compreendê-las. Mas, segundo Piaget (1978), nessa fase a criança ainda é egocêntrica, ou seja, tem dificuldade de perceber o ponto de vista do outro.

Nessa fase, a criança desenvolve a capacidade simbólica, segundo Palangana (2001, p. 25), "A criança dispõe de esquemas de ação interiorizados, os chamados esquemas representativos. Nessa fase, a criança já é capaz de distinguir o significado das imagens e símbolos".

Entende-se que nesse período a criança já é capaz de assimilar e acomodar informações, ou seja, já é capaz de codificar e decodificar por meio de símbolos.

Surge então, o interesse de analisar a possibilidade de se alfabetizar crianças na pré-escola e procurar entender as vantagens e desvantagens dessa ação para os educandos, pois, segundo o RCNEI (Vol. III), as crianças desde pequenas estão em contato com televisão, livros, jornais, placas de ônibus, ou seja, as mesmas percebem que a escrita faz parte de seu cotidiano e têm a curiosidade em aprender, como, por exemplo, quando seus familiares fazem listas de compras, anotam recados, leem livros de histórias. É com esse contato que a criança inicia e constrói suposições sobre a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo verificar como se dá o processo de se alfabetizar na Pré-Escola, com suas vantagens e desvantagens, demonstrando que esse processo se constitui de grande importância para o desenvolvimento linguístico das crianças que se encontram nessa fase escolar.

Diante do exposto, ficou claro que a criança tem a capacidade de aprender com a ajuda do adulto, que é o mediador da relação com o meio social no qual está inserido; no caso da pré-escola, é o professor que interage para que se tenha o aprendizado. E o desenvolvimento infantil se dá por meio da emoção, ou seja, a criança deve ser compreendida em sua totalidade.

Conforme os teóricos apresentados, a criança é capaz de aprender a ler e a escrever

por estar em processo de desenvolvimento intelectual.

Considerando esse ponto de vista, pode-se sim iniciar o processo de alfabetização, mas desde que seja de uma forma lúdica respeitando o desenvolvimento de cada individuo, seus desejos, necessidades e vontades, e não voltados para a visão capitalista do conhecimento que gera a desigualdade, mas sim, aproveitando as oportunidades dos desejos da criança que já estão estimulados pelas linguagens multimídia de atração.

É possível dizer que é na Educação Infantil que a criança cria o gosto pela leitura de forma natural, pois, aprende sem ter a obrigação.

O sucesso do processo de alfabetização ocorre por meio do posicionamento do professor em sensibilizar o aluno a encontrar o caminho e o prazer pela descoberta de falar, de ler e escrever, utilizando-as para desenvolver a capacidade de pensar e crescer, considerando o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno.

De forma contundente, a educação infantil deve atender as crianças em todas as dimensões de sua personalidade, sejam elas emocionais, afetivas, sociais, físicas ou intelectuais.

Assim, quando se propõe um trabalho de alfabetização nesse nível de ensino, é preciso trazer a criança, como sujeito, para o espaço da sala de aula. É preciso considerar as especificidades da faixa etária e proporcionar um ambiente estimulante, lúdico, rico de desafios, no qual a criança possa desenvolver habilidades de leitura e escrita, com todas as suas potencialidades e ampliar seu universo cultural por meio do aprendizado. Portanto, o ambiente é de fundamental importância, pois, o mesmo deve ser adequado ao nível das crianças, e claro com a intervenção pedagógica.

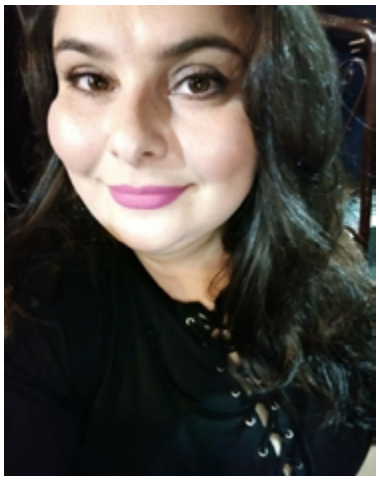
Para que esse trabalho seja efetivado é preciso que o professor, imbuído da tarefa de alfabetizar crianças pequenas, conheça todo o processo de construção da leitura e da escrita, conheça o modo como elas aprendem esses conteúdos e saiba como ensinar. Nesse sentido, ele tem que ter o domínio de vários saberes.

O hábito da leitura precisa ser incentivado já nos primeiros anos de vida escolar. No entanto, é impossível negar que a maioria das escolas, infelizmente, ainda não possui infraestrutura adequada para a conscientização do hábito da leitura.

Ensinar crianças em idade pré-escola a ler é auxiliá-las a construir os alicerces e as paredes, isto é, a prepararem a base, o telhado para a aprendizagem da escrita.

A aprendizagem da leitura é o resultado de inúmeras interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. E, quanto maior for o contato da criança com livros, histórias, mais eficazmente ela ocorrerá.

Conseguir que a criança pré-escolar esteja preparada para a aprendizagem da leitura e, ao mesmo tempo, chegue à escola primária com o gosto pelos livros e pela escrita, deve ser o nosso objetivo, que embora, seja muito ambicioso, faz-se necessário.



PATRÍCIA MOREIRA SARAIVA

Graduada em Pedagogia pela Unicsul (2011); Professora de Educação Infantil e Fundamental na Rede Municipal de São Paulo

REFERÊNCIAS

BALDWIN, A. L. Teorias do desenvolvimento da criança. São Paulo: Pioneira, 1973.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). Ler e Escrever na Educação Infantil – discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 05 out 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ERICKSEN, E. A Educação Infantil no Brasil. Disponível em: <http://fundamentoseducacaoinfantil.blogspot.com.br/p/educacao-infantil-no-brasil-emilia.html>. Acesso em: 03 out 2018.

FERREIRO, E.; Teberosky, A. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myrian Lichtenstein Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre-RS: Artes Médicas Sul, 1999.

FIGUEIREDO, T. de A. Rotina na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=321>. Acesso em: 03 out 2018.

FONSECA, V. da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

GADOTTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MARTINS, E.; SPECHELA, L. C. A Importância do Letramento na Alfabetização. Revista SER – Saber, Educação e Reflexão, v. 2, Ago-Dez.2015. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO %20 LUANA.pdf>. Acesso em: 05 out 2018.

MELLO, S. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. Educação, v. 35, n.1, jan. /abr. 2010.

MUSSEN, P. H. O desenvolvimento psicológico da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância Social. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2001.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. Revista Pátio Educação Infantil - Ano VII - Nº 20 - Oralidade, alfabetização e letramento – ArtMed, Jul/Out, 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogstop.com.br/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 06 out 2018.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.



O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

RESUMO: A infância é um período intenso de movimentos corporais por isso, as atividades motoras tornam-se significativas. Ao participar de atividades lúdicas a criança adquire novos conhecimentos, desenvolve habilidades, amplia a construção de conceitos, normas, motricidade e personalidade naturalmente. Os jogos proporcionam a aprendizagem por meio da repetição, reiteração e internalização. As diversas modificações que ocorreram com os jogos ao longo dos anos devem ser entendidas para que haja um equilíbrio entre os tipos de jogos, buscando sempre o convívio social. Lembrando que toda atividade, lúdica ou não, deve ser planejada e organizada para oferecer novas descobertas e novos desafios para as crianças.

Palavras-chave: Infância; Atividades Lúdicas; Jogos; Criança.

INTRODUÇÃO

Considerando que a criança tem a necessidade de se movimentar e o lúdico deve estar presente nas atividades pedagógicas, é importante conhecermos o desenvolvimento da criança e a contribuição do lúdico nesse desenvolvimento.

O brincar é o momento mais importante da infância porque a criança aumenta o vocabulário, desenvolve a motricidade e internaliza regras. Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Portanto, o adulto deve proporcionar um ambiente seguro e agradável para que a criança possa brincar e desenvolver jogos e atividades. Lembrando que ela deve participar de todo o processo das atividades, desde seu planejamento até sua execução.

Para desenvolver as diversas linguagens da criança e as diferentes inteligências, é necessário considerar os quatro tópicos fundamentais: interação, ludicidade, imaginação e reiteração. Oferecer às crianças a oportunidade de trabalhar com materiais diversos, ampliando seu repertório e prestando atenção à maneira como elas brincam, especialmente nos jogos de faz de conta. É preciso diminuir o autoritarismo do professor e desenvolver a autonomia das crianças.

OS JOGOS E A APRENDIZAGEM

Primeiramente, o mundo cultural da criança é constituído de movimentos, atividades lúdicas, criatividade e fantasia. Por este motivo, em qualquer atividade realizada, os jogos e as brincadeiras devem estar presentes. É por meio delas, que as crianças se relacionam com o mundo.

Quando a criança chega à escola, ela traz consigo um repertório de conceitos (ainda não sistematizados) a respeito do mundo e esta bagagem de conhecimento deve ser respeitada. Lembrando que o processo de desenvolvimento humano depende das oportunidades que as pessoas têm para explorar seu ambiente. Para Bousquet (1991: 05) “as espécies verdadeiramente capazes de brincar são também as mais ‘cosmopolitas’, que souberam se adaptar aos climas mais diversos e aumentaram, com isso, suas possibilidades de sobreviver”. Segundo ela, os grandes cientistas como Kepler, Ampère, Pasteur e Einstein explicaram que no momento da descoberta, sentiam o prazer de uma criança brincando. A partir disso, conclui-se que o progresso e a cultura têm origem lúdica, visto que esses homens se destacaram.

Nos espaços em que existe liberdade de movimentos, as pessoas se envolvem, desenvolvem e constroem seu conhecimento sobre o mundo em que vivem. A criança aprende com seu corpo em movimento e em um espaço livre, criativo e lúdico. É necessário despertar na criança a paixão e o prazer de conhecer e descobrir o mundo.

Vygotsky, Piaget, Wallon e Pickard interpretaram e classificaram o jogo posicionando-o de acordo com a importância e significado no processo de desenvolvimento

e aprendizagem da criança. Por isso, é importante conhecer como a criança se desenvolve e a importância do movimento corporal nesse processo.

Piaget (1975), classifica o jogo, diferenciando-o em sua complexidade e aplicabilidade, em jogos de exercícios que são jogos de repetição; jogos simbólicos que são exercitados por meio da imaginação e jogos de regras que são observados dos 7 aos 11 anos, tornando-se complexo até chegar nos esportes, jogos de cartas, jogos de xadrez.

Segundo Santos (1998, p. 37), o jogo perde seu caráter lúdico quando passa a ser uma atividade mecânica e competitiva, na qual o importante é vencer e não participar "[...] jogo para nós só é jogo quando seu objetivo está no seu próprio processo".

Sua posição se confirma nas palavras de Leontiev,

Jogo não é uma atividade produtiva, seu alvo não está no resultado, mas na ação em si mesmo [...] é necessário saber controlar o brinquedo da criança, é necessário saber submetê-la às leis do desenvolvimento do próprio brinquedo, caso contrário haverá paralisação do brinquedo em vez de seu controle" (VYGOTSKY, 1988, p. 222).

De acordo com Johan Huizinga (1990: 6) "é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve". Para ele, o jogo é uma atividade espontânea do ser humano e seu objetivo está no próprio processo e possui uma noção primitiva no que concerne à cultura humana, sendo até mais primitivo que a própria cultura. Por isso, devemos incentivar o trabalho em grupo, a busca de soluções coletivas, a troca de ideias, que acontecem durante os jogos, nos quais a cooperação deve ser mais importante que a competição. E é mediante a busca, a descoberta e a apropriação do mundo que os seres humanos inventam e reinventam palavras, ações, objetos e leis.

O jogo e o brinquedo deveriam ser entendidos como disciplina fundamental na aprendizagem da criança, sem esquecermos que o objetivo de todo trabalho pedagógico deve estar centrado nelas. Os jogos e as brincadeiras são atividades integrantes do cotidiano infantil, por isso, não podemos considerar o jogo apenas como uma competição e nem as brincadeiras infantis apenas como fruto da fantasia e da imaginação.

Diversos estudos comprovam que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança e as atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o seu processo de construção do conhecimento.

Atividades esportivas que são individualistas e mecanicistas, com regras impostas e arbitrárias, rompem com a criatividade e com os jogos espontâneos da criança. Ela precisa participar dos jogos de forma espontânea e criativa, pois assim ela será curiosa, crítica, confiante e participativa na resolução de problemas relacionados ao conhecimento de mundo.

Os jogos contribuem muito para o processo educacional da criança e para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, as quais dependem da concepção que se tem de jogo, criança, aprendizagem e desenvolvimento. A expressão da criança deve ser sempre respeitada, suas dúvidas e

sugestões também são muito importantes para o desenvolvimento das atividades. Ela deve expressar seus sentimentos por meio da fala, do gesto, da escrita e do desenho colocando todo o seu conhecimento em interação com o dos colegas.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As brincadeiras favorecem o interesse das crianças para outras atividades, possibilitando o uso do raciocínio para resolver situações problemas. Percebe-se então que as atividades lúdicas são um instrumento poderoso que possibilitam à criança compreender as coisas que acontecem à sua volta, despertando o seu imaginário. Vygotsky (1984, p. 114) faz o seguinte comentário sobre brincadeira:

[...] cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando os desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

A infância é um período muito intenso de movimentos corporais que ocupam quase todo o tempo da criança, por isso, as atividades motoras desenvolvidas nos jogos e nas brincadeiras, tornam-se muito significativas, pois conseguem elaborar conflitos internos, lidar com emoções e expressar sentindo-se como participantes do mundo. Para Petry (1994), a criança tem necessidade de agir, de movimentar-se, de fazer coisas, mas não pode agir como os adultos, então age da sua maneira, jogando e brincando. E o jogo responde a essa necessidade biológica que ela tem de se movimentar.

O brincar é o momento mais importante da infância, carregado de significados e aprendizagens, portanto, fundamental para a ampliação da construção de conceitos, normas, controle da vontade, pensamento, linguagem, imaginação, criatividade, memória, motricidade, interação social e personalidade. Além do aspecto psicológico, o brincar favorece a aquisição de conceitos, a formulação de pensamento, o domínio do corpo e o conhecimento de habilidades e limites.

Ao brincar a criança consegue assimilar o comportamento humano, aumenta o repertório de vocabulário, desenvolve a motricidade e a internalização de regras, porém, a aquisição nem sempre é espontânea, e é preciso que haja uma mediação da brincadeira e/ou jogo entre adulto e criança, essa mediação também ajuda a promover vínculos entre eles.

Em todas as culturas as crianças têm o hábito de brincar com músicas, hábito transmitido de geração para geração. Os jogos e brincadeiras musicais da cultura infantil incluem os acalantos, como cantigas de ninar, parlendas, canções de roda, adivinhas, contos e romances. Todas estas técnicas de músicas podem ser exploradas de forma muito agradável e prazerosa no desenvolvimento das aulas.

As atividades lúdicas têm um papel importante na vida da criança, sendo a base

fundamental do seu desenvolvimento global: físico, cognitivo, afetivo e social, porque por meio delas, a criança tem a oportunidade de desenvolver o seu imaginário, além de proporcionar divertimento, prazer, alegria, convívio social, estímulo intelectual, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e autorrealização. Winnicott (1984) considera que ao participar de uma atividade lúdica que lhe dá prazer, é possível que a criança controle a ansiedade, estabeleça contatos sociais, realize a integração da personalidade e amplie a comunicação com as pessoas. Conforme Rego (1995), o brincar é uma forma da criança se comunicar e também um recurso fundamental para o seu desenvolvimento, pois é capaz de proporcionar noções de limites, regras, desenvolvendo assim a reflexão. As brincadeiras têm a função de proporcionar para a criança, tranquilidade e segurança, enfim fazer com que ela construa uma autonomia própria (MALUF, 2008). Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender e garantindo o prazer.

O jogo, o brincar e toda atividade lúdica, são elementos necessários na construção de estruturas cognitivas complexas para aprender e reproduzir linguagens codificadas.

No momento em que o jogo se torna trabalho, perde a ludicidade ou a deixa em segundo plano. A fase da infância inclui criança no momento de brincar portanto, o adulto deve proporcionar um ambiente seguro e agradável em que a criança possa ter a oportunidade de brincar e desenvolver jogos e atividades que estejam de acordo com a sua idade, cultura e até mesmo orientação religiosa e política.

Hoje compreende-se o jogo como fundamental para que o homem tenha seu desenvolvimento completo. É importante também para recompor a fadiga da rotina de trabalho, proporcionando lazer, e até mesmo garantindo a criatividade, elemento principal de produção em algumas profissões de relevante importância atualmente.

A ATITUDE DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

É preciso desenvolver as diversas linguagens da criança e as diferentes inteligências, acompanhado da ludicidade sempre. Considerando os quatro tópicos fundamentais: interação, ludicidade, imaginação e reiteração.

Por meio do lúdico os educadores devem promover momentos nos quais a criança aprenda brincando; explore a capacidade de expressão livre, fazendo comparações com sua vida cotidiana e seja educada tanto para o movimento como para o não-movimento.

Deve-se incentivar a socialização entre alunos e entre educador e alunos, estimular as atividades coletivas em que predomine o respeito, o prazer, a diversão, a afetividade e também os elementos da psicomotricidade: coordenação motora global, coordenação motora fina, equilíbrio, lateralidade, organização espacial e temporal, esquema corporal, tônus muscular e imagem corporal,

por meio de jogos e brincadeiras adaptados à faixa etária. Toda atividade lúdica pode ser aplicada em diversas faixas etárias, mas pode sofrer adaptações na aplicação, na organização e nas estratégias, de acordo com as necessidades de cada idade. As crianças devem ter a oportunidade de trabalhar com materiais diversos, ampliando seu repertório e a descoberta de novos significados e palavras. Respeitando a diversidade e a individualidade de cada um, assim como os limites.

Brincando a criança está experimentando o mundo adulto, além de formar situações a partir da criatividade e imaginação, sendo de fundamental importância prestar atenção à maneira como a criança brinca livremente, especialmente nos jogos de faz de conta, porque ela comunica os processos de desenvolvimento, pensamentos, desejos e experiências do cotidiano e pode expressar ali algo que está errado em sua rotina familiar. Segundo Bettelheim (1988), a brincadeira permite que a criança resolva simbolicamente problemas não resolvidos do passado e enfrente direta ou indiretamente questões do presente.

No jogo também ocorrem conflitos que devem ser mediados pelos adultos, a fim de que se tornem momentos de diálogo e aprendizagem como socialização, interação, cooperação, divisão de papéis, entre outros.

O autoritarismo na escola muitas vezes, ultrapassa os limites de relação professor e aluno. Nesse caso, o conhecimento está centrado no professor e todas as atividades são controladas e dirigidas por ele, impedindo o desenvolvimento da autonomia das crianças. Os alunos recebem tudo pronto do professor e não têm livre arbítrio para questionar, sugerir ou até mesmo participar dentro de suas possibilidades de ação. Para que a contribuição pedagógica dos jogos ocorra durante o processo de construção do conhecimento da criança, é preciso diminuir o autoritarismo do professor e criar situações e ações que desenvolvam a autonomia e favoreçam as trocas de opiniões e sugestões em questões que surgem durante a atividade.

Uma proposta pedagógica baseada na perspectiva libertadora não se fundamenta no lúdico pelo lúdico, precisamos nos atentar a que tipo de cidadãos estamos formando. Quando os alunos recebem os conceitos de forma descontextualizada, não há contribuição para saber viver em sociedade. Precisamos planejar nossas práticas pedagógicas lembrando que estamos sempre aprendendo. Como escreveu Guimarães Rosa, em Grande Sertão Veredas: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 1994, p. 436).

Para Kramer (2003), as atividades ou brincadeiras coletivas que envolvem a participação de todas as crianças, possibilitam a interação e contribuição no desenvolvimento das atividades propostas. E fazem com que as crianças participem de forma satisfatória e aprendam com maior facilidade por envolver a ludicidade e o prazer em aprender.

Durante as atividades, a atitude do professor é muito importante. Ele deve provocar e desafiar a participação coletiva na busca do encaminhamento e resolução de problemas, sua postura será fundamental para

o desenvolvimento da criança, incentivando e desafiando-a a criar um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e as tomadas de decisões dentro de seu grupo social. Por meio do jogo podemos despertar e incentivar a criança para o companheirismo e a cooperação; e assim ela vai compreendendo sua posição como membro de um grupo social. É importante que as crianças participem ativamente no desenvolvimento dos jogos: da apresentação, da discussão das regras, das possibilidades de jogar, da sua participação como um elemento do conjunto de jogadores.

Ao longo dos anos, os jogos sofreram diversas modificações, como a transformação de uma atividade social e de movimento para algo individual e sem movimento, que são os jogos eletrônicos e virtuais. Esse fato é algo que deve ser entendido pelos educadores para que haja um equilíbrio entre os tipos de jogos, incentivando as crianças também ao convívio social.

O professor deve propiciar diversas maneiras para que as crianças façam novas descobertas, sendo respeitadas suas limitações, e desafiadas a descobrir o mundo no qual elas vivem. Lembrando que toda atividade, lúdica ou não, deve ser planejada, organizada e executada com muita segurança e domínio do desenvolvimento. É importante também, para a realização das brincadeiras, organizar o tempo, o espaço e as regras, para que o educador saiba o que está aplicando e a criança entenda o que está sendo aplicado.

É preciso entender que a aquisição das aprendizagens que o brincar e os jogos proporcionam é feita por meio da repetição, da reiteração e internalização, ou seja, é um processo construtivo de formação e o professor deve compreender essa relevância e as fases, na individualidade de cada criança.

Conforme mostra Bettelheim (1988),

De fato, é raro as crianças repetirem do mesmo modo o seu processo de brincadeira, exatamente com o mesmo detalhe [...] E quando não há variação – quando a brincadeira é exatamente idêntica de um dia ou momento para o outro -, esse fato em si carrega uma mensagem significativa. A repetição verdadeira nos padrões do brinquedo é um sinal de que a criança está lutando com questões de grande importância para ela, e de que, embora ainda não tendo sido capaz de encontrar uma solução para o problema que explora através da brincadeira, continua a procura-la. (BETTELHEIM, 1988, p.144).

Os educadores precisam ter consciência de que todas as competências são importantes e devem estar disponíveis na instituição de educação, tanto a leitura, escrita e o raciocínio lógico, quanto à criatividade, socialização, cooperação, domínio das emoções, motricidade e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é um período muito intenso de movimentos corporais por isso, as atividades motoras desenvolvidas nos jogos e nas brincadeiras, tornam-se muito significativas.

Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Lembrando que toda atividade,

lúdica ou não, deve ser planejada, organizada e executada com muita segurança e domínio do desenvolvimento.

O brincar é o momento mais importante da infância, portanto fundamental para a ampliação da construção de conceitos, normas, controle da vontade, pensamento, linguagem, imaginação, criatividade, memória, motricidade, interação social e personalidade.

Ao longo dos anos, os jogos sofreram diversas modificações, como a transformação de uma atividade social e de movimento para algo individual e sem movimento, ou seja, os jogos eletrônicos e virtuais. Esse fato é algo que deve ser entendido pelos educadores para que haja um equilíbrio entre os tipos de jogos, incentivando as crianças também ao convívio social.



PATRÍCIA DE OLIVEIRA DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2013); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Casa Blanca

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. G. Jogo e Trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domênica de Masi. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v.12, n.1, p. 75-92, 2009.

ALVES, Rubem. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo. Editora Cortez, 1988.

_____. Alegria de ensinar. São Paulo. Ars Poética, 1994.

BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho: pais bons o bastante. Rio de Janeiro. Campos, 1988.

BOUSQUET, Martine Mauriras. Um oásis de felicidade. Revista O Correio da Unesco, Julho/1991, ano 19 nº 7. Rio de Janeiro, Brasil.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura. São Paulo. Editora Perspectiva, 1999.

KRAMER, S. A Política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

MALUF, A. C. M. Atividades lúdicas para educação infantil: Conceitos, orientações e prática. Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

PETRY, R. M. A magia dos jogos na alfabetização. Porto Alegre. Kuarup, 1994.

PIAGET, J. O Desenvolvimento do Pensamento. Lisboa, Dom Quixote, 1977. _____. O Nascimento da Inteligência da Criança. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

_____. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.

PICKARD, P. M. A Criança Aprende Brincando. São Paulo. IBRASA, 1975.

REGO, T. C. Brincar é coisa séria. São Paulo. Fundação Samuel, 1995.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão Veredas. São Paulo. Editora Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, Carlos Antônio dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Espírito Santo. Sprint, 1998.

VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo. Ed. Icone, 1988.

_____. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1989.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1968.

WINNICOTT, D. W. A Criança em seu Mundo. Rio de Janeiro. Zahar, 1984.



ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A finalidade desde trabalho é analisar e compreender a importância que tem o Ensino de Artes Visuais na vida dos alunos e especialmente a importância das contribuições do professor capacitado neste processo de formação. Sabe-se que por meio das Artes Visuais as crianças aumentam sua capacidade de expressão e de percepção de mundo. Assim, as Artes Visuais é uma importante forma de linguagem na primeira infância constituindo um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, mas que para que essa relevância seja mais pontual, necessita-se que a prática educativa seja redesenhada, recolocada, reavaliada e os educadores mais capacitados para que se obtenha resultados de aprendizagem mais significativas.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Ensino de Arte e Educação.

INTRODUÇÃO

As Artes Visuais e o conhecimento da imagem são de grande importância na Educação Infantil, e se tornam fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança apresentando grande influência no desenvolvimento e formação da criança na medida em que desperta sua sensibilidade e contribui para que expressem seus conflitos e emoções. Por meio da Arte a criança pode expressar e expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. Portanto, deve-se utilizar a Arte como um recurso que auxilia na formação da criança, não a utilizando como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem, com objetivos importantes para o desenvolvimento do aluno e como uma forma de expressão, para que possa adquirir sensibilidade e competência ao lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões.

E para que essa aprendizagem ocorra, o educador deve funcionar como um mediador, capaz de proporcionar situações que possam ampliar a compreensão e a leitura do mundo e de sua cultura por parte da criança com o finalidade de estreitar a relação entre Arte e o universo infantil, e ao mesmo tempo proporcionar que a criança tenha o conhecimento de Arte ao passo que faz Arte, trabalhando conectado com o lúdico, por meio de diversas experiências, pois na educação infantil as crianças têm mais facilidades de aprender com as atividades lúdicas, para que elas possam interagir com outras crianças, e podendo assim desenvolver a imaginação, a criatividade e o raciocínio, sendo importante também no desenvolvimento afetivo, mental, social, e intelectual, e no desenvolvimento integral da criança, possibilitando as crianças uma capacidade maior de criação. E a arte pode proporcionar vários caminhos para que isso ocorra, podendo se utilizar por meio de diferentes formas de trabalhar as linguagens artísticas, possibilitando cada vez mais a criança a descobrir coisas novas, aguçando sua sensibilidade e expressão ampliando o universo simbólico da criança, no momento de pensar, e agir preparando-a para lidar com situações novas, pois ela faz com que o aluno crie habilidade fortalecendo assim seu desempenho em qualquer outro aspecto.

Com esse trabalho procura-se mostrar sobre a importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, e para isso foi utilizado pesquisas bibliográficas, que consistem em leitura de livros, artigos, e textos existentes sobre o assunto.

ASPECTOS CONCEITUAIS

A arte é sensibilidade, fruição e mobilização da subjetividade humana, e por tudo que a compõe é até mesmo difícil defini-la.

A noção de arte diz respeito às criações do homem que expressam a sua visão sensível do mundo, seja real ou imaginário, por meio de recursos plásticos, linguísticos ou sonoros. A arte nasceu com uma função ritual ou mágica e foi evoluindo até se relacionar com a beleza estética e com a criatividade

do ser humano, capaz de criar manifestações ou obras agradáveis aos olhos, sendo eles o sentido que permite detectar e interpretar a luz e a capacidade própria que tem o ser humano e os animais de ver graças aos seus sistemas naturais.

As Artes Visuais expressam por meio de materiais o pensamento do ser humano, assim como suas emoções, seus anseios, sua história, a cultura da qual faz parte e desenvolve a identidade de um povo ou até mesmo de uma classe social. O Ensino da Arte contribui para a formação sensível do indivíduo e é no fazer artístico que acontece essa aprendizagem entre aluno e Arte. A Educação Artística se faz necessária no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalhar a Arte é uma forma de trabalhar a história e a crítica às questões sociais.

Conhecendo a arte o aluno torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta.

Assim o aluno quando estabelece interações com as pessoas e o meio em que vive estará construindo seu conhecimento e ampliando suas hipóteses sobre o mundo. Uma criança pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, num natural inconformismo com o pronto, com aquilo que lhe é estabelecido. Para viver a criatividade como um potencial humano é preciso viver a capacidade de crítica, a atitude de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento como um processo em construção do qual se deve ser mais espectador, mais autor do processo. Todo e qualquer educador das séries iniciais, deveriam se qualificar nesta área, pois não sendo habilitados, prejudicam o gosto do trabalho em Artes. O educador deve provocar a atitude criadora do aluno, ser fomentador do pensamento, da sensibilidade, do questionamento, da construção de novas ideias, desafiando-o e provocando situações de criação. São diversas as técnicas de Artes Visuais usadas na Educação Infantil, todas trazem possibilidades para os alunos aumentarem seu potencial criador, para isso é preciso que o educador ofereça variados suportes e materiais como recurso de manipulação e expressão.

Deve-se levar em conta que a Arte é uma interpretação da vida e vincula-se a fatores religiosos, sociais, políticos e simbólicos ultrapassando o utilitário, ou seja, a Arte está intimamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e a personalidade do ser humano.

CONTEXTO HISTÓRICO

A educação infantil, educação pré-escolar ou educação pré-primária consiste na educação das crianças antes da sua entrada no ensino obrigatório.

A partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a Educação Infantil foi colocada como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, abrangendo as crianças de 0 a 6 anos, concedendo-lhes um olhar completo, perdendo seu aspecto assistencialista e assumindo uma visão e um caráter pedagógico.

Posteriormente, entrou-se em um período de debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), período que se estendeu até meados da década de 90. Nesse período, sem a aprovação da LDB, a lei maior, o Ministério da Educação em conjunto com outros segmentos define uma política nacional para educação infantil, propondo a criação de uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), que a visão de formular e implementar políticas na área, atuando de 1993 a 1996.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Artes Visuais na educação infantil ao longo da história, eram entendidas como mero passa tempo, não tinha importância, as professoras utilizavam as artes visuais apenas para as crianças ficarem ocupadas. As artes visuais envolvem: desenho, pintura, colagem, gravura, escultura, fotografia, desenho no computador, vídeo, cinema, televisão e outros.

Com a lei nº 9394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (art. 26, § 2ª).

Os parâmetros curriculares orientam os professores a trabalharem três eixos significativos no ensino aprendizagem de arte, conforme elaborou Ana Mae Barbosa, com sua abordagem triangular: a produção artística dos alunos, a apreciação dos trabalhos escolares e de artistas, e a contextualização dos objetos artísticos considerados como objetos culturais das sociedades que os contêm.

Em 2016, é alterada pela então Presidenta, Dilma Rousseff, por meio da Lei 13.278/16, o parágrafo 6º do artigo 26 da Lei 9394/96 acrescentando as artes visuais, a dança, o teatro, a música, e constituindo como componente curricular de que trata o §2º, do artigo 26, desta lei.)

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Artes Visuais na educação infantil ao longo da história, eram entendidas como mero passa tempo, não tinha importância, as professoras utilizavam as artes visuais apenas para as crianças ficarem ocupadas. A criança sofre influência da cultura seja por imagens de produções artísticas como: a TV, livros, revistas, obras de artes e outros. Nesse sentido as Artes Visuais devem ser aceitas como uma linguagem que tem estrutura e característica próprias cuja aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos de acordo com o RCNEI (1998):

Fazer artístico-centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

Apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando tanto os elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, buscando

desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

Reflexão — considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL.1998, p.89)

Segundo Barbosa (1991, p.28) "a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que a organizem seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras". A arte tem influência importante sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e por isso a atividade artística deve ser estimulada por meio dos sentidos da imaginação e de atividades lúdicas que ampliem as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança.

Dewey (2010, p. 506) sustenta que a arte é "a mais direta e completa manifestação que existe da experiência como experiência". Barbosa (1991) comenta:

Arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 1991, p.4).

A arte é muito mais do que isso, arte tem a função de favorecer a ação espontânea facilitar a livre expressão e permitir a comunicação, ela contribui para formação intelectual da criança desenvolvendo conhecimentos e habilidades, utilizando as mais diferentes linguagens para expressar experiências, sensíveis. A arte na escola não se preocupa em formar artista. Dewey escreve que:

É comum nas crianças o desejo de se expressarem pelo desenho e pela cor. Se nos limitarmos a deixá-las dar vazão a esse instinto permitindo que atue sem controle, o desenvolvimento da criança será puramente ocasional. É necessário, mediante crítica, sugestões e perguntas, excitar nela a consciência do que já fez e do que deve fazer. Suponhamos: uma criança desenha uma árvore. Seu desenho será típico de uma criança: uma linha vertical e retas horizontais de um e outro lado. Levemos agora a criança a observar as árvores para compará-las com o desenho feito e, assim, examinar conscientemente seu trabalho. Ela estará agora apta a desenhar árvores observadas e não convencionais, porque a observação obriga ao trabalho combinado da memória e da imaginação, produzindo expressões gráficas de arvores reais. (DEWEY apud BARBOSA, 2002, p.79)

Para que a aprendizagem infantil ocorra com sucesso temos que acreditar no potencial de criação, imaginação e sensibilidade de cada criança. Por meio da arte a criança se expressa, ao fazer suas produções artísticas ela cria usando a imaginação. No espaço escolar a criança deverá ser incentivada a desenvolver variadas atividades como o

desenhar, modelar, pintar, ora com recursos da natureza, ora com sucatas ou papéis preferencialmente coloridos.

Nessa perspectiva a criança constrói o conhecimento com base em interações com o meio em que vive. A criança no seu desenvolvimento estético e artístico reconhece o objeto independente da presença física e imediata.

De acordo com Cunha (2002, p.170) no desenvolvimento da linguagem gráfico-plástico o professor espera que a criança faça produções semelhantes ao real, mas ele esquece que a constituição do vocabulário visual como as formas, as linhas, as cores, o espaço, os pontos e volumes se estruturam na medida em que a criança entra e contato com os materiais e os instrumentos como: buchas, pincéis, esponjas, rolhas, rolos e outros e a criança vai deixando as suas marcas nos diferentes suportes: no papel, na argila, nas pedras, na madeira e vai formar assim a linguagem visual da criança e criando o seu vocabulário pictórico.

A relação que a criança estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial. As representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte. Lowenfeld (1997, p. 34), "no primeiro ano de vida a criança já é capaz de manter ritmos e produzir seus primeiros traços gráficos conhecidos como garatujas". As garatujas infantis são tão diferentes entre si como as crianças, umas são firmes e ousadas com movimentos largos, outras delicadas e tímidas. Entre os três e quatro anos as crianças dão nome a sua garatuja consegue relacionar suas imagens mentais com o que desenham são as garatujas ordenadas.

A partir dos dois anos começa a traçar linhas no papel assim que tem em mãos um lápis sente-se feliz com esse movimento desordenado este exercício é essencial, à medida que repetem os traços a criança passa a sentir mais confiante. Para a criança os traçados em um pedaço de papel significam alegria, felicidade dessa forma consegue aos poucos ter o domínio dos movimentos.

As estruturas tridimensionais podem ser desenvolvidas por meio da colagem, montagem e justaposição de sucatas de embalagens diversas, elementos da natureza, tecidos etc. O professor deve oferecer às crianças sucatas que possam ser empilhadas, encaixadas, justapostas para diversas construções.

Nos desenhos a criança age, reflete, abstrai sentidos de suas experiências, pois ela constrói significados sobre o que é e foi o desenho na sua história.

À medida que a criança cresce desenvolve o raciocínio crítico em relação ao seu trabalho e proporciona intermináveis possibilidades de novas experimentações.

É de fundamental importância possibilitar a criança a percepção, manipulação e transformação de diferentes materiais, e a troca de experiência entre as crianças de forma espontânea, fazendo com que o prazer pelo lúdico seja o gerador processo de produção, compreendendo a arte como linguagem que constrói objetivos plenos com sentidos, valorizando e respeitando as

criações artísticas das crianças.

Assim, o trabalho com arte torna-se uma possibilidade de auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem facilitando e motivando a construção do conhecimento de forma produtiva, criativa e prazerosa.

As Artes Visuais na Educação Infantil apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, pois permitem ampliar o conhecimento do mundo em que está inserido, de suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades. Além disso as Artes Visuais estão presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por vários meios, dentre eles: linhas, formas, rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças. Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas – por meio de atividades lúdicas e jogos - a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização.

Para se começar um trabalho com artes visuais é preciso que o educador instigue um olhar voltado para as coisas do cotidiano da criança, como: a casa em que mora, sua rua, seu colega, sua família, a escola, fazendo com que a criança observe o belo que está ao seu redor.

Nesse sentido, é necessário que o processo de formação do docente tenha o objetivo de ampliar os olhares e os conhecimentos específicos do artista educador. Em sua formação se faz necessário que o educador libere o seu lado infantil ao mesmo tempo, estabeleça um olhar crítico e positivo em torno das atividades desenvolvidas pelas crianças sempre buscando um olhar reflexivo diante dos rabiscos, desenhos e expressões. O professor tem como objetivo desenvolver uma educação em arte, que busque inserir o aluno como ser ativo, dando oportunidades para conhecimentos, de forma diversificada, permitindo a participação do aluno de forma integral em que ele possa analisar, interagir, planejar, executar e refletir sobre seus trabalhos.

Precisa fazer uso da imaginação e da criatividade para que revelem como elas são em sua realidade, mostrando fatos cotidianos e curiosos que precisam ser interpretados pelos educadores com cautela.

As aulas de artes podem, entre outras coisas contemplar história da arte, mundial e brasileira, de forma lúdica destacando os conhecimentos mais abordados no plano de estudo, seguindo de elementos de composição, tornando a teoria uma prática acessível para os alunos. O importante é essa capacidade de fazer, avaliar e então refazer. É importante que o educador conduza o aluno a ter a certeza de que aquilo que se aprende em sala de aula, terá significado na sua vida pessoal e profissional. É valendo-se desta certeza que o aluno irá ter uma experiência da beleza, no ambiente educacional e, para que isto aconteça torna-se imprescindível a ligação dos assuntos e dinâmicas com a vida cotidiana do aluno.

A importância da arte no meio educacional não corresponde simplesmente à sua inclusão na matriz curricular no Ensino Fundamental, por que dessa maneira, será apenas mais uma

disciplina a compor a proposta da escola, mais uma disciplina sem sentido. Trata-se de dar significado a todas as disciplinas.

Utilizar a arte para dar sentido às demais áreas do conhecimento é condição inovadora. Por meio do desenho à criança desenvolve a habilidade psíquica e motora para as aulas de geometria. Quando ela própria compreende o sentido de um quadrado, um círculo, ela entende facilmente a relevância destes nas aulas de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das bibliografias aqui utilizadas, constatou-se que alguns autores citados falam das possibilidades que o ensino da Arte Visual na Educação Infantil proporciona na vida das crianças, e que esse ensino contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade da criança. Dessa forma, à medida que essa vivência com a arte torna-se mais concreta, mais espontânea, mais lúdica, esse interesse pela Arte se fortalece tornando essas crianças mais críticas e reflexivas, concluindo-se assim que as Artes Visuais na educação infantil é matéria de muita relevância para que expressem suas experiências e ampliem o conhecimento, desenvolvendo o pensamento criativo e estético do mundo.

É vivenciando a Arte desde cedo que se aprende a valorizar a cultura de uma sociedade. Mas, para isso, é necessário um novo olhar sobre o Ensino de Artes Visuais nas escolas, pois, para uma aprendizagem significativa é essencial o comprometimento do educador, com o planejado nas atividades, na definição de objetivos a serem alcançados e utilização de materiais diversificados.

Observa-se que uma das grandes dificuldades encontradas no ensino de Artes Visuais são os profissionais sem a devida formação necessária para que essa interação aconteça assim como a compreensão do objeto ao qual se trabalha nessa disciplina e os objetivos a serem alcançados com a mesma.

Cabe pontuar a importância do educador, como principal sujeito mediador da aprendizagem em Artes Visuais, devendo interagir com as crianças, motivando-as a ter gosto ao fazer Arte, despertando-lhes o interesse pelas atividades artísticas e desenvolvendo as habilidades e potencialidades inerentes a mesmas.

Constatou-se assim, é mais que justo reconhecer o Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil como de fundamental importância na formação das crianças em seus aspectos: emocionais, sociais, culturais, cognitivos e intelectuais. E que se evidencia a necessidade de melhorias nas práticas educativas, assim como, investimento em capacitação e formação continuada para os profissionais, buscando um Ensino de Artes Visuais diversificado e significativo para que realmente sejam alcançados seus objetivos educacionais.



PATRÍCIA DE SOUZA FURUTA

Graduação em Artes Visuais pela Universidade Estácio Uniradial (2009); Pós-Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Caminho dos Martins.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

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

ALVES, Magda. Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo. Rio de Janeiro: Elzevier, 2003.

AROEIRA, Maria L. Campos; SOARES, Maria I. B; MENDES, Rosa E. de A. Didática de pré-escola/ Vida Criança: Brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996.

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. A música na educação infantil. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

BARBOSA, Ana Mãe. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mãe Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transforma-ação: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed .São Paulo: Cortez, 1991, p. 4

BESSA, Marylda. Artes plásticas entre as crianças. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1972.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília, 2007. P. 4

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.

_____. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Estatuto da criança e do adolescente (1990).Estatuto da criança e do adolescente : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242,de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.92 p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cor, Som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança/ organizadora Suzana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia; GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. (Orgs.). Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 1999, p. 175-201.

DEWEY, John (2010). Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Vera Ribeiro.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? 2ª ed. Campinas: Papirus, 1985.

FERREIRA, Ana Patrícia, 1990- A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil: Especialização em Ensino de Artes Visuais / Ana Patrícia Ferreira. – 2015. 39 f. Orientadora: Soraia Nunes Nogueira Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). Em defesa da educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Como andar sem poesia? Reflexão e Ação. V. 16, n. 01. Santa Cruz do Sul, 2008, p.68-83.

GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. História, cultura e expressão: Fundamentos na formação professor. In: KRAMER, Sonia; GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. (Orgs.). Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 1999, p. 159-174.

GULLAR, Ferreira. Sobre arte, sobre poesia (uma luz no chão). Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2006.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KEHRWALD, Izabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (Org.). Ler e Escrever. Compromisso de todas as Áreas. 8ª ed. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2007.

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

LOPES, Marceli Ribeiro Castanheira. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARAES, Daniela (orgs.). Infância e educação infantil. São Paulo: Papirus, 1999.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W.W. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1997

LUNA, W.; BISCA, J. Fazendo artes com a natureza. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

MACEDO, Neuza Dias de. Iniciação à Pesquisa Bibliográfica: Guia do Estudante para a Fundamentação do Trabalho de Pesquisa. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MARTINS FILHO, A. J. Culturas da infância: traços e retraços que a diferenciam. In: (Org.). Criança pede respeito: Temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005, p.13-26.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade, personalidade e educação. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORENO, G.L. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/Junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Psicologia da arte. Porto alegre: Sulina, 1976

Pressupostos Epistemológicos na educação infantil: O lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola. UEL, 2001. Dissertação de mestrado.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PASCHOAL, J. D. Quem quer brincar ”põe o dedo aqui, que já vai fechar”. In:

PASCHOAL, J. D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, G, L (Orgs). As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

PALLARÉS, Zaida M. Atividades rítmicas para o pré-escolar. Porto Alegre: Redacta-Prodil, 1981.

PERSONAGENS NA PALMA DA MÃO. Edição Especial Nova Escola Arte. Fundação Victor Civita. São Paulo: Editora Abril, dez.2006.

PROJETO IBM-KIDSMART. Cantos de atividades diversificadas. Brasil, (s.d). Disponível em <www.formaremrede.org.br/v/biblioteca/cantos_ativ_diversif_final.pdf>. Acesso em 02 de out. de 2018.

REILY, Lúcia Helena. Atividades de artes plásticas na escola. São Paulo: Pioneira, 1993.

SANTORO, L. B. Arte-educação: uma luta por um ensino menos mecanizado. Criança, Brasília, p. 11-13.

SANTOS, Adriana Maria dos, FRATARI, Maria Helena Dias– Artes Visuais na Educação Infantil. Artigo elaborado para a conclusão do curso Graduação em Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia/ MG.

SÃO PAULO - Direitos de Aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral - Arte- São Paulo: SME/COPED 2016- (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho de Autoria)

SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino - Educação Formal e Não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

TOZETTO, Henriqueta Kubiak. Educação musical: a atuação do professor na Educação infantil e Séries Iniciais. Curitiba: UTP, 2005. (Série Dissertações; 1).



A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo pretende explicitar a importância da literatura na educação infantil e o incentivo da leitura, antes mesmo da alfabetização, para a formação de futuros leitores. Realizaremos o percurso histórico da formação da educação infantil, no intuito de demonstrarmos a introdução da parte educativa em detrimento do caráter assistencialista. Abordaremos as fases de desenvolvimento do leitor, no que diz respeito aos tipos de livros que devem ser oferecidos, formato de textos e demais configurações. Iremos elencar os benefícios para o desenvolvimento da criança, propiciados pelo contato com os livros e a mediação do professor, explicitando as possíveis intencionalidades ao trabalhar com determinados livros.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação infantil; Leitura; Infância.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é uma das fontes educativas que beneficia o aprendizado no que diz respeito ao desenvolvimento da imaginação, do raciocínio, na formação da criticidade e ampliação do vocabulário que ajudam a criança a aprimorar sua linguagem. Dessa maneira, tencionamos explicitar a importância da literatura infantil, abordando conceitos de linguagem e leitura, a importância de ouvir histórias e do contato com livros desde a educação infantil. Objetivamos demonstrar que a literatura é diretamente responsável pela formação de indivíduos que conseguem interpretar o que leem, além de opinar sobre o assunto de forma autônoma.

Importante salientar que o professor é o instrumento mediador que irá fornecer as ferramentas necessárias para suscitar o interesse pela leitura, criando um ambiente apropriado, que favoreça o alcance de livros pelas crianças, cujos títulos devem ser adequados à faixa etária a qual ministra.

Este trabalho foi elaborado por meio de leitura e reflexão de artigos sobre o assunto e pesquisa bibliográfica.

PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Antes de falarmos sobre a literatura como instrumento educativo da educação infantil, devemos realizar a retrospectiva de como surgiu essa modalidade, já que a principio a questão da infância não era algo definido. Em nossas pesquisas constatamos que na idade média a criança era considerada como um adulto em miniatura, sendo assim suas especificidades não eram motivo de preocupação para os pais e demais adultos ou como diria Philippe Aries “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIES, 1981, p. 14).

A Revolução Industrial impulsionou o surgimento de creches e educação infantil, que eram destinadas a cuidar dos filhos das mulheres inseridas no mercado de trabalho, culminando também com uma nova concepção pedagógica que alia o cuidar e o educar, descaracterizando o aspecto assistencialista adotado a principio pelas instituições de educação infantil. Este período foi marcado por movimentos e implantação de leis para garantir o teor educativo necessário para a formação do indivíduo desde a educação infantil.

Nossas pesquisas apontam que os primeiros livros para o público infantil surgiram no século XVIII, com as obras de La Fontaine e Charles Perrault. Inicialmente Charles Perrault criou narrativas folclóricas que circulavam entre camponeses, governantes e serventes, para que aprendessem a se comportar durante as audiências do rei Luiz XIV. Estas histórias evoluíram para os contos de fadas, contados oralmente para transmitir valores às futuras gerações. Dessa maneira, Perrault se tornou o precursor da literatura infantil com obras como Chapeuzinho Vermelho, a Bela Adormecida, o Gato de Botas e o Pequeno Polegar.

No século XIX Hans Cristian Andersen,

autor dinamarquês que defendia a igualdade de direitos, iniciou sua campanha lançando livros que mostravam a luta dos fracos e oprimidos contra o poder, escrevendo obras como o Patinho Feio, o Soldadinho de Chumbo, a Pequena Sereia, a Roupa Nova do Rei e a Pequena Vendedora de Fósforos.

Luis Jacob e Guilherme Carlos Grimm, que ficaram conhecidos como os irmãos Grimm, iniciaram uma nova fase, criando obras que representavam os interesses do público infantil, através de romances, lendas e folclore impregnados de magia.

A princípio a literatura infantil era vista como um produto a ser explorado pelo capitalismo, o que propiciou a produção em massa de livros para satisfazer a sociedade aristocrática. A escola passou a desempenhar um papel fundamental para o consumo deste "produto", já que para consumi-lo era necessário o domínio da língua escrita, conforme afirmação de Lajolo & Zilbermann, "a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo" (2002, p.25). No entanto, os livros da época tinham a função de ensinar o que era considerado bom e condenar comportamentos e atitudes classificadas como imorais, explicitando a ação da igreja que tencionava educar a criança de acordo com os preceitos religiosos, desconsiderando suas habilidades e excluindo o pensamento autônomo.

O século XX alavancou a produção de obras de literatura infantil, no entanto eram caracterizadas por serem didáticas, tentando sempre incutir algum ensinamento, educando as crianças de acordo com as expectativas dos adultos. Neste período ainda não havia espaço para a leitura por prazer, que remetesse a fatos do cotidiano ou à fantasia para desenvolver a imaginação das crianças.

No Brasil o período de urbanização, entre o século XIX e XX, propiciou o aumento de consumidores de bens culturais, iniciando o processo de traduções de obras infantis e a necessidade de criar obras voltadas para o público infantil. Assim como na Europa, as obras criadas no Brasil objetivavam ensinar conteúdos da língua portuguesa às crianças da elite, ou como afirma Sandroni (1998):

Até os fins do século XIX, a literatura voltada para crianças e jovens era importada e vendida no mercado disponível apenas para a elite brasileira, constituindo-se principalmente de traduções feitas em Portugal, pois, no Brasil ainda não havia editoras e os autores brasileiros tinham seus textos impressos na Europa. (SANDRONI, 1998, p. 11).

O surgimento de obras de Monteiro Lobato deu margem à literatura pedagógica de caráter lúdico. O livro A menina do nariz arrebitado inaugurou a narrativa que tinha o cotidiano como pano de fundo, utilizando o modo coloquial que tornava o texto mais oral, próximo da fala das crianças, que incentivava o interesse do público infantil.

Monteiro Lobato foi o precursor da literatura que possibilitou à criança se tornar mais participativa, refletindo sobre os acontecimentos da narrativa, que ao contrário de antes, eram reconhecidos por ela pelo fato de se identificarem com os fatos e o cotidiano expresso na história.

Com isso foram introduzidos conteúdos mais significativos para as crianças, que diziam respeito a fatos vivenciados por elas no seu dia-a-dia, inclusive dando vazão a sentimentos e curiosidades antes não expressados por elas.

Os anos 80 trouxeram uma nova visão às obras de literatura infantil, pois a criança passou a questionar o mundo, e os livros começaram a expressar esse universo elaborando textos e ilustrações atrativas.

Verificamos que a literatura infantil foi transformada ao longo do tempo, para satisfazer os interesses do público alvo de seu contexto histórico social. Essas transformações a tornaram um instrumento veiculador de várias linguagens, além de possibilitar o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, criativos e perceptivos, corroborando com os objetivos da educação infantil.

FASES DA LEITURA E DO LEITOR

A criança possui fases de desenvolvimento que devem ser observadas para a oferta correta de material de leitura, adequando os livros às faixas etárias de acordo com a etapa do leitor. Segundo Coelho as fases não se relacionam com a idade, mas com o momento psíquico, afetivo, intelectual e método de leitura.

A primeira infância compreendida entre 15 meses e 3 anos, reconhece o mundo através do tato, e também é o início da aquisição da linguagem, por isso cabe ao adulto a função de apresentar brinquedos, livros táteis com alto relevo e materiais diversos para ajudar a criança a nomeá-los e relacioná-los ao mundo que vive.

A segunda infância está entre 2 e 3 anos, fase na qual é ampliada a percepção pelo espaço físico e a ação de comunicar-se verbalmente, além de explicitar maior interesse pelo lúdico, o que propicia a disponibilização de livros que possibilitem a brincadeira (livros de pelúcia, com teclas que associem o som à imagem etc.).

À fase que corresponde à idade de 4 aos 7 anos devem ser apresentados livros cujas imagens sejam predominantes, com texto simples, cuja estrutura deve conter começo, meio e fim e denotem um conteúdo que demonstre atitudes de empatia, que motivem à criança a exercer a afetividade além de outras aptidões, ou como diria Coelho “eles devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir” (Coelho, 2000, p. 35).

Entre 8 e 9 anos a criança desenvolve um novo mecanismo de leitura, que possibilita decodificar os símbolos e permite ler de maneira mais fluente. Nesta fase devem ser apresentados livros que contenham humor, sátiras, realismo e imaginação, aliando imagens e textos simples, que remetam à um conflito e criem uma atmosfera emocionante até atingir a solução do problema.

A fluência da leitura ocorre a partir dos 10 anos, cuja fase explícita o aumento da concentração e revela, de acordo com Coelho (2002), o pensamento hipotético dedutivo, que significa a construção de opiniões baseadas em hipóteses. Neste momento se desenvolve um indivíduo reflexivo, que questiona o mundo ao seu redor e é atraído

por valores, heróis e histórias que remetam á luta por uma ideal.

LITERATURA E EDUCAÇÃO

Assim podemos começar a dissertar sobre a parte educativa, no que diz respeito à importância do incentivo da leitura antes mesmo da alfabetização. Contar histórias é uma prática cotidiana em salas da educação infantil, e essa ação denota uma intencionalidade do professor, já que o conteúdo se relaciona com o objetivo do que ser quer transmitir. O teor da história deve gerar uma discussão, realizada através de roda de conversa, para que as crianças possam expor o que pensam e assim desenvolver uma criticidade sobre o assunto. Livros devem ser sempre disponibilizados para que possam manusear, folhear e inferir a história com base nas imagens, criando assim possibilidades de ampliarem a imaginação, além de adquirirem intimidade com o livro.

É claro que independente da fase a formação do leitor também está relacionada à como a escola conduz esse processo. Vincular a leitura a uma obrigação, para elaborar um trabalho ou fazer alguma atividade é fazer com que esse indivíduo não tenha essa prática futuramente.

Observamos que ler não está relacionado ao cotidiano da maioria das famílias, o que também corrobora para que as crianças não tenham esse hábito, pois a televisão e demais meios tecnológicos ocupam grande parte de seu tempo livre.

A leitura é um processo gradual no qual a criança ouve histórias, depois constata que o livro é algo que ela pode manusear, visualiza imagens e constrói hipóteses a partir delas, antes de adquirir intimidade com a parte escrita.

Devemos salientar que ler para as crianças é uma forma de transmitir conhecimento cultural, social, conhecer e ampliar o repertório dos alunos, pois "A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são seus." (BRASIL, 1998, p. 143).

Nossas pesquisas apontam que a literatura estimula reflexões cognitivas e afetivas, ao ponto de inseri-la em um mundo muitas vezes desconhecido, cujas descobertas ampliarão a imaginação e despertarão a curiosidade, ou conforme afirma Coelho "a literatura aparece ligada a essa função essencial: atual sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações (...). No encontro com a literatura (...) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida..." (COELHO, 2000, p.29).

Ler, ou no caso da educação infantil, ouvir histórias significa ter contato com ideias e pensamentos expressos por outra pessoa, o que segundo Baktin (1992) denota uma linguagem dialógica, ou seja, uma reflexão construída a partir de outra. Essa interação social explícita a importância da literatura na educação infantil que representa "... um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural" (Coelho, 2001, p.17).

Fato é que a literatura não pode ser um instrumento de alfabetização, e considerando o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a leitura deve proporcionar experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, além do conhecimento de variados gêneros textuais.

Introduzir a criança na leitura não se relaciona somente com a questão da escrita, mas envolve a formação do senso crítico, no sentido de fazer a criança pensar sobre o que leu/ouviu, despertando questionamentos e suscitando apreciação de valor sobre o assunto. Afinal, o principal objetivo é propiciar a formação de opinião partindo de uma reflexão do que foi ouvido/lido ou como diria COLOMER "É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo" (COLOMER, 2007, p. 68).

Mas é claro que a escola não é a única fonte literária para a criança. É possível que ela tenha acesso a muitos gêneros textuais em casa, na rua, que possibilitem absorver as mais diferentes linguagens, tanto oral quanto escrita. No entanto, devemos ressaltar que o texto literário fornece novos elementos que estão além do senso comum e que permite "... interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações" (CORSINO, 2010, pg. 184).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tencionamos demonstrar a importância da literatura desde a educação infantil, no que diz respeito ás implicações na formação do indivíduo, explicitando que ouvir histórias e ter contato com livros desde antes da alfabetização, contribuem para desenvolver a apreciação pela leitura e formar futuros leitores. Por isso muitas escolas, mesmo não possuindo salas de leitura, criam espaços denominados "cantinho da leitura" para que essa prática seja estimulada. Estes espaços possibilitam um contato mais próximo com os livros, para as crianças poderem manipular, perceber as ilustrações, a diversidade de formas, cores e texturas.

Demonstramos que contar e estimular as crianças a recontar a história, seguindo a cronologia da narração, é uma maneira de melhorar a escuta, desenvolver o raciocínio e promover a interação.

Traçamos cronologicamente a evolução da literatura infantil, explicitando que cada fase foi marcada por seu contexto histórico social. Primeiramente a função da literatura era doutrinadora e tinha o objetivo de ensinar valores e comportamentos inerentes à sociedade da época, adquirindo posteriormente aspectos éticos, estéticos e intelectuais que estimulavam a participação reflexiva do indivíduo.

Elencamos as fases de desenvolvimento de cada leitor, demonstrando que cada período tem suas especificidades que devem ser observadas para que se possa oferecer o material adequado.

Nossas pesquisas corroboraram com nossa perspectiva de que a literatura fornece elementos para o desenvolvimento da linguagem, já que remete ao conhecimento de novas palavras que propiciarão a ampliação do vocabulário. Também é um instrumento valioso para a formação do senso crítico, e neste quesito temos a interferência do professor, que será o mediador responsável por provocar questionamentos e suscitar opiniões.

Assim, acreditamos que conseguimos elencar os subsídios necessários não só para a formação de novos leitores, mas também a forma de contribuir para desenvolver a criticidade relativa ao pensamento autônomo.



PAULA DE CASSIA VICENTE

Graduação em Letras pela Faculdade Oswaldo Cruz (2007); Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Thais Motta de Oliveira e Silva Rodrigues

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 11 de Outubro de 2018.

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

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental. Brasília, DF, 2010. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação Fundamental_Brasília: MEC/SEF,1998.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). 30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998.



POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA PARA TODOS

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo conhecer como se dá o processo de gestão democrática nas escolas, servindo como base para que a educação consiga trilhar caminhos significativos, integrando as experiências trazidas no contexto escolar para que elas ajudem a corrigir os problemas encontrados. É preciso conceber o aluno como um ser ativo, que formula ideias, desenvolve conceitos, e resolve problemas de vida pratica por meio de atividade mental, capaz de construir seu próprio conhecimento, é preciso que ele exerça sua atividade mental sobre objetos e ações oportunizadas por ele, a relação professor – aluno para possuir certa eficiência deve ser biunívoca dialógica, o professor fala, mas também ouve, incentivando o aluno a operar mentalmente. A autoridade, portanto, é a autoridade amiga que estimula, incentiva e orienta, constituindo assim uma gestão participativa.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Participação; Aluno.

INTRODUÇÃO

Para compreender os diferentes modelos de gestão, é necessário compreender os diferentes tipos de gestão, e como se criam e se constroem as relações de poder entre os seres humanos. O que define o homem como ser extremamente social, assim, cada participante do grupo tem a função definida como de caçar, plantar, ir à guerra, cuidar dos filhos ou coordenar o grupo.

A construção do indivíduo se dá por meio dos grupos sociais os quais este participa, uma afirmativa é que estes se formam desenvolvendo hábitos durante a convivência social para se construir o saber, é preciso participar deste, por meio disto cria-se a valorização das relações, portanto, define a interação humana como função educativa, mais importante que o saber sistemático, pois dela, o conhecimento se constrói.

O professor tem a função de incentivar, e orientar para que o aluno se esforce a aprender. Cria-se aí um processo no qual o diálogo é importante. A base para a construção do conhecimento, portanto é o diálogo, desencadeado por meio de a uma situação problema ligada à prática, construindo uma síntese transformando-se em conhecimento organizado.

O gestor, professor, o funcionário, todos são educadores, pois este possui conhecimentos que se utiliza na vida, transferindo aos alunos, a construção do conhecimento é, portanto, um processo que se dá por meio da relação entre pessoas, que tem como ponto a relação criada entre educando – educador.

Porém, para derrubar conceitos antigos, é preciso reorganizar as ideias em direção à autodisciplina, definida como um conjunto de normas criado livremente pela pessoa, esta é criada pelo respeito mútuo e pela reciprocidade de sentimentos, para que haja uma aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que existam objetivos definidos e que levem o aluno à reflexão, desta motivação que se vitaliza o ato de estudar e aprender.

Culturalmente esta divisão de trabalho constrói um sistema hierárquico que determina as várias funções, e lugares sociais dos indivíduos determinando assim, suas posições. Desta forma a escola reproduz as relações de poder necessárias para que se consiga viver mais tarde em sociedade.

POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA PARA TODOS

Analisando a educação na sua situação em que se encontra, imagina-se que esta não tem mais jeito, está falida, mas não é verdade, hoje passamos por uma fase de reflexão muito importante no qual favoreça o ensino seja de qualidade, possibilitando os desafios, para que seja estruturado um marco histórico considerando este um dos momentos mais importantes para educação.

Assim, a necessidade de criar nova postura, e mudar o que pensam a sociedade, é um importante desafio, com o ideal de buscar uma sociedade mais humana, mais fraterna, independente das condições

físicas, psicológica emocionais ou linguísticas de cada um. Valorizando e construindo a história individual de cada um em diferentes momentos do processo ensino aprendizagem.

O grande objetivo educacional da década é o desenvolvimento de uma gestão na qual as pessoas participem do sistema regular de ensino, este proporciona um grande desafio para profissionais da área e órgãos competentes, pois a sociedade mostra-se ainda incompreensível, insensível e não comprometida com sua educação, porém, é preciso construir mecanismos que modifiquem esta realidade.

A educação tem o papel de transformar o paradigma tradicional da escola, revendo seus coordenadores, gestores, currículos, etc., percebendo que cada turma é uma turma, que cada escola é uma escola, que somos únicos, e que é impossível transformar a escola em uma grande linha de produção nas quais as máquinas criam peças exatamente idênticas, todos têm habilidades diferentes, necessidades diferentes e as pessoas que coordenam administram e idealizam as escolas devem pensar no todo, não da forma que pensam, individualizado o processo.

Cada região possui uma realidade específica e esta deve ser respeitada e trabalhada de acordo com a realidade da clientela, para que assim o trabalho de formação da escola seja eficiente. Algumas propostas dos órgãos de educação visam orientar seus gestores a enfrentar juntamente com seus professores estes desafios, buscando viabilizar a organização e formação de todos que estão envolvidos na proposta, que lhes oferecendo subsídios adequados para a realização do seu trabalho.

Oferecer qualidade para que estes consigam rever seu conhecimento, é uma consideração de suma importância o que favorece sua aprendizagem suas novas descobertas, e sua construção da história, porém, consideremos que as escolas públicas tem tido iniciativas públicas de em uma pequena parcela, adequar a educação para receber a população para participar da gestão, de forma que o processo ainda engatinha em tal processo, não tendo nem realizado pequenas experiências no assunto, e por isto não oferecem apoio adequado aos seus profissionais e a população.

Sem a abertura adequada, não é possível construir uma educação democrática, tornando necessário esclarecer que para ela existir é necessária a colaboração dos dirigentes que se precisam ouvir a comunidade. Esta abertura favorece a transformação de vários pontos burocráticos da escola, uma vez que a comunidade escolar conhece as necessidades do espaço inclusive no que diz respeito à reorganização dos prédios, de forma que se garanta ao aluno, seu direito constitucional de ir e vir sem restrições.

Para o sucesso completo da educação é preciso entender o contexto social a que o ensino tem se proposto, permitindo que se alcance o objetivo, trabalhando contra a discriminação que aí está, com os conhecimentos voltados a todos os alunos, mostrando que está à frente de sua sala, mas, o poder não está centralizado em si, que todos são protagonistas do conhecimento, que estão lá buscando novas experiências

para o crescimento individual de cada um.

O fortalecimento do grupo por meio do respeito mútuo fortalece a equipe, fazendo com que o professor perceba que ele não está só, e a verbalização do eu, faz com que todos se sintam uns só, responsáveis pela resolução do problema arrancando o diretor do anonimato e levando-o ao sucesso.

A mudança iniciada pela escola busca uma solução para o problema na visão transversal da proposta, porém, esta não é uma questão simples de ser tratada porque trabalha com aspecto organizacional e interpessoal de recursos e a estrutura da escola.

Visualizando o trabalho educacional desta forma, será possível transformar a realidade que aí se encontra contribuindo para uma mudança significativa da realidade escolar, dando real e eficiente significado para a passagem dos alunos pela fase escolar.

O objetivo de trabalhar na perspectiva de uma gestão democrática. Com essa finalidade, o fazer Educação se realiza de modo coerente com teoria emancipatória que implica na compreensão de que este processo se torna indispensável para o entendimento da educação como instrumento mediador de interesses e conflitos entre agentes do meio que usam e se apropriam do ambiente e de seus recursos de modo diferenciado em condições materiais desiguais e em contextos específicos tendo o diálogo como base do processo.

O segundo objetivo deste seria abrir a percepção dos problemas, observando-os em sua dimensão tornando este apreendido pelos indivíduos em relação aos olhares que se têm. Este entendimento implica em perceber as relações existentes entre educação, sociedade e trabalho, em um processo global de aprendizagem em sua esfera dimensional.

Outro objetivo seria a compreensão de que o desenvolvimento da capacidade teórica no sentido de agir em situações concretas do cotidiano da vida, conhecendo a realidade em um processo de sistematização reflexão e ação. Por meio deste entende-se que falar em educação transformadora é afirmar a educação quanto práxis sociais que contribui para o processo de construção com uma política consciente que implica em um processo concretização de alguns princípios indispensáveis para a evolução humana.

A gestão democrática, porém só tem sucesso se todos os segmentos estiverem trabalhando juntos, pois ai a função da escola estará correta, pois, havendo união de todos os interesses, a escola assume a função de educar e transformar a sociedade por meio de projetos e do diálogo, porém quando não se tem o devido apoio é difícil programar os devidos programas de educação porque para trabalha-lo deve-se fazê-lo coletivamente não de forma individual, é preciso que haja integração, com todos trabalhando na mesma direção.

Na medida em que tomamos consciência de que todas as questões educacionais não se prendem somente às ideias do diretor, mas que o engloba também o seu entorno, tornando o mais propício é discutir tais questões que dizem respeito a toda a comunidade, uma vez que concentra um grande contingente de crianças, jovens e adultos formadores de opiniões.

Assumir a educação como projeto significa enriquecer o trabalho pedagógico da escola uma vez que se trata de uma vertente que exige por sua própria natureza, o exercício da transdisciplinaridade, envolvendo todas as disciplinas e áreas do conhecimento por meio da inter-relação da grade curricular.

Além de criar atividades que permitam iniciativas iniciais de discussão, contando com o apoio de diretor, coordenador, professores, e comunidade, é preciso também criar projetos extraclasse que ofereçam oportunidades aos alunos de desenvolverem o senso de cidadania exteriorizando o que se aprende, interagindo e favorecendo ações que ampliem os limites da escola para a sociedade.

Individualmente, é preciso reconhecer em primeiro lugar que tudo tem a ver com o espaço que está a sua volta, e que só torna-se cidadão colocando em pratica seu saber, ao perceber que existem problemas comuns a várias pessoas, ao descobrir que tem quanto membro da sociedade direito e deveres, ao criar mecanismos de expressar publicamente sua opinião e quando entende que é preciso reunir forças para realizar as mudanças.

Dando a devida importância à corresponsabilidade entre autoridades governamentais e comunidade em geral, a melhoria de qualidade de vida depende de práticas individuais e coletivas que irão contribuir diretamente para a construção da autonomia dos alunos. As escolas atualmente possuem programas de participação da comunidade que deveriam ser ampliados, mas para isto são necessários incentivos legais para apoiar a proposta de participação de todos.

Uma gestão democrática como prática social é uma necessidade, de cada indivíduo, pois, fora dos muros da escola, não se realiza a leitura apenas para aprender a ler, aprende-se a ler para entender o mundo, é um meio de o indivíduo se socializar, obter as informações necessárias e se comunicar.

A modificação da gestão escolar além dos muros da escola possui um caráter de autonomia, de independência, que permite ao aluno ser dono do seu saber, é assim que deveria ser a escola, um local de construção que possuísse sentido e valores para os alunos pudesse ajudar na construção da personalidade dos envolvidos.

O problema está no fato da escola ser mera reprodutora dos saberes dominantes, ela não permite aos indivíduos pensar por si próprio, pois indivíduos pensantes criam cidadãos críticos, e estes causariam problemas, questionariam, então seria uma população bem mais difícil de controlar.

É difícil para o educador transferir as oportunidades oferecidas no exterior da escola para seu interior, pois, nem tudo o que se experimenta fora pode ser reproduzido dentro dos muros da escola, pois lá fora, a vida apresentada mostra-se desafiadora, e é assim que ela deve ser, pois transforma o aluno em um ser confiante.

Para aprender deve-se aguçar a curiosidade, e isto ocorre no dia a dia porque nosso aluno precisa entender o que ocorre no dia a dia e o faz por uma necessidade básica a sobrevivência, ele precisa decifrar os códigos, e para isso ocorre uma inteiração do gestor com a escola.

A gestão democrática então ocorre por meio de um processo dinâmico, o que incentiva a comunidade a querer conhecer mais e mais do mundo escolar, as pistas vão aparecendo a comunidade as vai decifrando até construírem o processo de gestão convencional. Para que haja condições favoráveis para esta construção é necessário que existam espaços disponíveis no qual será realizada a proposta de trabalho.

A intervenção da comunidade é muito importante neste processo, auxiliando-a para que ela consiga levantar todas as hipóteses e buscar respostas para todas elas, encontrando-as. Porém, não se deve nunca oferecer respostas prontas que a impeçam de pensar, e decifrar os enigmas apresentados, pois tal ação a impediria de decifrar o mesmo retirando toda a magia da construção do processo de gestão democrática.

É na escola que se partilham ideias voltadas a formação do ser humano, em sua dimensão profissional, e pessoal, além de oferecer a pessoa uma capacitação que não é adquirida em outro lugar, seu papel é, portanto, sociabilizar o saber de forma sistemática, oferecendo acesso aos saberes múltiplos, desenvolvendo os sistemas cognitivos do indivíduo. A passagem pela escola, portanto, além de necessária é importante, pois as oportunidades oferecidas por ela transformam o mundo e as relações sociais, criando grandes impactos para a humanidade.

Para a eficiência desta é necessário que uma administração que contemple todos os ideais prescritos pelo grupo que a constitui. A gestão escolar tem, portanto, um papel muito importante na instituição escola, pois é por meio dela que se alcançam os objetivos propostos, e se corrige os erros constantes no processo. Uma boa ou uma má administração será responsável pelo sucesso ou pelo fracasso dos integrantes do processo educacional ao qual o indivíduo está inserido.

O papel da gestão escolar é muito importante, pois a função deste é organizar as diretrizes, além de interpretar e subsidiar as políticas públicas, administrando corretamente os benefícios recebidos, contornando os problemas e buscando soluções eficientes para que seu sucesso se reflita no ambiente escolar.

Pode-se alimentar um paralelo, entre gestão escolar e espaço escolar, pois uma gestão centrada, bem realizada e com objetivos definidos refletem-se claramente em um bom ambiente escolar, com poucos problemas, organizado de forma que os estudos sejam bem aproveitados e o ser que ali se encontra seja realmente considerado senhor de sua cidadania.

Porém, esta reestruturação causa medo e desestabiliza quem coordena o processo, pois gera medo e insegurança diante de quem determina as regras do processo, pois a ideia de que o comando estará solto, não havendo controle da situação assusta, pois este não oferece segurança quanto aos resultados a serem adquiridos.

Assim a escola passa a se preocupar com o interesse do indivíduo ser pensante inserido dentro dela, ela passa a ser um espaço de integração no qual o conhecimento que emana dela transforma-se em necessidade, e

a busca por ele torna-se constante, deixando visível a necessidade de se aprender sempre.

Esta contemplação só é definitiva quando o projeto pedagógico escolar é construído, visando à necessidade existente na comunidade escolar, baseando-se no histórico daquela comunidade, favorecendo os saberes externos e contribuindo para os novos conhecimentos proporcionados.

A forma que possibilita a atuação do gestor para que a sua administração seja participativa seria a reunião dos colegiados, dando abertura para que todos se utilizem do princípio democrático que garante vez e voz para todo cidadão participante da sociedade, nestas o objetivo central seria o levantamento das necessidades, a forma que se buscam a solução e os caminhos para que estes objetivos sejam alcançados. Nestas reuniões também podem ser determinados os gastos, e as formas que os recursos devem ser utilizados.

Aparentemente gerir de forma democrática é uma tarefa fácil, porém o gestor deve ser também mediador de conflitos e se preocupar com as leis e diretrizes que não prejudiquem os interesses constantes na constituição.

Convencer o outro de que há regras e que a participação deve ser coerente, é difícil, porém não é impossível, a cada colocação, a cada argumentação, e discordância, se cria uma nova forma de se educar, pois, ensina-se neste princípio de cidadania, e contribui-se para que o indivíduo seja questionador, conhecedor de seus diretos, porém saber dos seus deveres.

Ensina-se a pensar, a buscar as melhores formas de agir, de planejar atendendo as necessidades da demanda escolar, valendo-se então de uma construção coletiva de uma sociedade participativa, que busca dentro do universo escolar suprir a necessidade de cursos adequados, aquisição de conhecimentos, baseados na construção de conhecimentos democraticamente disponibilizando os recursos materiais, físicos, psíquicos e de pessoal para que seja realizado o projeto de forma adequada. Nesta afirmação percebe-se que as decisões coletivas não podem ser momentâneas, mas continuas e que a cada passo, visando o sucesso da construção do conhecimento individual e coletivo deve-se informar a todos que fazem parte deste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que para a Educação ser emancipatória e transformadora é preciso compreender o quadro de crise em que se vive, contribuindo para que a comunidade reflita sobre sua realidade e utilize-se do espaço escolar para modificar o pensamento e transformar a realidade por meio do diálogo, e da reflexão sobre os seus problemas tornados a construção do planejamento um exercício futuro para a transformação da realidade social que a cerca.

Observa-se também que para que haja tal transformação é necessário que todos os segmentos trabalhem juntos, é preciso que se criem políticas públicas adequadas para a transformação das condições em que a escola ocupe seu lugar de mediadora para que a sua proposta seja feita de forma

consciente. A mudança só se dará após a reflexão da necessidade de mudança de forma consciente. Porém só a reflexão não é a solução, é necessário com a abertura da gestão democrática, que todos façam sua parte e tornem-se protagonistas do processo.

Percebe-se ainda que seja necessário dar a educação o devido valor, percebendo a educação ambiental como transformadora quando realizada pela própria comunidade, por meio do respeito e do conhecimento dos saberes dessa população. Considero que o trabalho participativo modifica a política cultural da sociedade transformando os valores norteando os conteúdos oferecendo um potencial critico a população exercitando o questionamento e a opção de valores significativos mais dignos.

O papel da escola que não pode e não consegue realizar a transformação educacional sozinha devido à falta de espaço e continuação dos projetos, por falta de espaço social, e conhecimento, antes de qualquer coisa é necessário que o professor apreenda o conhecimento para depois transporta-lo para seus alunos de forma significativa e ordenada. Tudo leva a crer, portanto que a gestão democrática só terá sucesso quando esta for incutida no cotidiano, tornando-se prática diária, para que isso ocorra, seriam necessárias algumas transformações e uma conscientização social, levando o indivíduo a perceber-se participante e responsável pelo meio em que se vive.



PAULO CÉSAR COSTA

Graduação e Bacharelado em Física pela UNISA (1994); Graduação em Pedagogia pela UNIBAN (2003); Professor de Ensino Fundamental ll e Médio de Ciências na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, lecionando na EMEF Frei Damião e EMEF Geny Maria de A.K.Pussinelly.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. A INDISCIPLINA E A ESCOLA ATUAL. Ed. Atual, São Paulo, 1999.

BULTEMAN, Ida. PENSANDO AS INSTITUIÇÕES . Ed . Artmed . Porto Alegre ,1998.

DIEHL, R. M. – JOGANDO COM AS DIFERENÇAS, Editora Phorte, 2006, São Paulo.

FULLAN, Michaell. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE. Porto Alegre, 2000.

GADOTTI, Moacir, PRESSUPOSTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO. MEC – Conferência Nacional de educação para todos – Brasília – 1994.

PARO, Vitor Henrique. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA. Ed Ática, SP, 2002.

VEIGA, I.P. A (org). PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL. Ed. Papirus, Campinas – SP, 2001.



GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CONSELHO ESCOLAR

RESUMO: O intuito deste trabalho de revisão de literatura é que apresentemos reflexões sobre as contribuições e desafios de se desenvolver a Gestão Democrática escolar e a relação dessa gestão com o Conselho Escolar. Assim, como repensar em alternativas para de superação e de transformação da realidade educacional e da comunidade em que a escola está inserida, possibilitando ao sujeito a participação e preparação para a cidadania plena, tornando-se histórico, ativo e consciente de seu papel frente às mudanças de paradigmas do contexto sócio-econômico-político-histórico e cultural. Para tanto, um item imprescindível para a efetivação da Gestão Democrática da escola pública é o Conselho Escolar atuante. Enfim, a Gestão Democrática é uma postura ética que desafia os educadores de todo país, em que o diálogo e a comunicação devem ser os instrumentos do processo coletivo de busca de um conhecimento profundo.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Conselho Escolar; Participação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a Gestão Democrática, seu fortalecimento a partir da Constituição Federal de 1988, a LBD 9493/96, o ECA e a formação, consolidação e atuação do Conselho Escolar. Visto que é a forma mais direta de participação dos atores envolvidos no contexto escolar para decidir os rumos da escola junto com o gestor, diretor.

Por meio de uma revisão bibliográfica, alguns conceitos sobre Gestão Democrática estão presentes no corpo do texto, como a origem da palavra, as garantias legais e ações para sua implantação.

Observamos ainda o protagonismo do Conselho Escolar, órgão importantíssimo para a consolidação da Gestão Democrática, sendo constituídos por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola respeitando a paridade e votos com poder decisório com o mesmo peso.

Apesar da participação dos atores envolvidos no contexto escolar serem ainda de forma bastante tímida, a busca por uma gestão democrática perpassa pela aproximação da família e a escola, mesmo com todas as dificuldades existentes.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A origem da palavra Democracia vem do grego, e vem de Demokratia, em latim Democratia, o termo tem em sua base duas palavras gregas: Demos, que significa povo, distrito e kratos: domínio, poder, sendo poder do povo, governo do povo.

E a palavra Gestão do latim gestĭo, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Gerir consiste em realizar diligências que conduzem à realização de um negócio ou de um desejo qualquer. Administrar consiste em governar, dirigir, ordenar ou organizar.·.

A escola, como outras instituições, foi marcada pelo autoritarismo na condução administrativa, sendo o diretor um mero executor de ordens. Com a Constituição de 1988, houve amplo movimento pela redemocratização do País, sobretudo na educação. Busca-se desenvolver uma administração escolar, voltada à transformação social, por intermédio da participação da sociedade, contrapondo-se ao caráter conservador daquela administração pautada na racionalidade e tecnicista.

A mudança no paradigma da administração escolar agora vista como gestão era um princípio legal, promulgado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições

públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Apesar da Constituição Federal de 1988 ter inscrito o termo Gestão Democrática, que foi referendado, posteriormente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional-LDB de 1996, documento que corrobora para a descentralização do poder apenas no diretor e a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão dos recursos financeiros Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96).

A LDB 9394/96 em seu artigo 3º estabelece que:

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

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas ensino;

(negrito destacado pela autora)

Ainda na LBD 9493/96, dispõe o seguinte:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

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

O caminho a seguir pelos diretores é implementar a participação da comunidade escolar, professores, funcionários, alunos, pais de alunos e a comunidade do entorno para promover possibilidades de mudanças e melhorias à comunidade na qual está inserida podem, em comprometimento com os princípios da democracia e, dessa forma, com uma atitude inovadora podem atingir melhores resultados aliando o administrativo ao pedagógico.

Cabe ressaltar que o diretor tem essa possibilidade garantida, sobretudo no momento da elaboração do projeto político pedagógico, junto com a equipe de profissionais da escola, levando em consideração a realidade e necessidades da comunidade na qual está inserida.

Segundo Luck (2005, p.17) ao referir-se sobre o conceito de gestão “está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante

reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva".

Os procedimentos formais e legais instituídos para implantar a democracia na escola, como os colegiados, o projeto pedagógico, o ECA, o regimento e conselho escolar, são de grande importância no processo de democratização da escola e da educação, mas na prática, nem sempre funcionam como instâncias de discussões e de participação efetiva.

Segundo Paro (2008, p. 17)

"A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação."

Entretanto, construir um ambiente democrático não é tarefa fácil e, por esta razão, não é empreitada para apenas um elemento. "Uma gestão participativa também é a gestão de participação" (LIBÂNEO, 2001, p. 200).

A Gestão participativa o diretor escolar passa ser visto como interlocutor entre a escola e a comunidade e não mais um mero repassador das ideias do sistema governante. Ele gere a escola compartilhando os problemas e encontrando soluções em parceria com os demais membros da comunidade escolar.

A democratização da gestão por meio do fortalecimento dos mecanismos de participação na escola, em especial do Conselho Escolar deve envolver os diferentes segmentos das comunidades local e escolar nas questões e problemas vivenciados pela escola. Esse processo possibilitaria um aprendizado coletivo, cujo resultado poderia ser o fortalecimento da Gestão Democrática na escola.

O CONSELHO ESCOLAR

A política de fortalecimento dos Conselhos Escolares apresenta-se em registros oficiais, decretos, leis e na atuação comprometida de muitos técnicos da educação em diferentes instâncias e níveis da gestão da educação, como também, no sonho de muitos profissionais que vislumbram os Conselhos Escolares como um espaço de efetiva participação e melhoria na qualidade da educação.

Segundo Libâneo (2004, p. 12), a democracia da escola pública deve ser entendida como "ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares".

Os Conselhos Escolares são constituídos por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho.

Cabe ao conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções

deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas.

Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores.

Os Conselhos Escolares em suas quatro principais funções: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora (BRASIL, 2004) consolidam inúmeras possibilidades de atuação e exercício de habilidades fundamentais à cidadania. Reforça-se que o Conselho Escolar é uma instância formativa e reafirma-se o papel da escola na formação de sujeitos cidadãos. A escola assume o papel de uma instituição com a função de formar cidadãos para intervirem na sociedade, oferecendo acesso aos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, visando contribuir para a constituição de um sujeito social e participativo.

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento, instituído por portaria ministerial, em 2004, o mesmo tem como seus objetivos:

I - Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;

II - apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;

III - instituir políticas de indução para implantação de conselhos escolares;

IV - promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância;

V - estimular a integração entre os conselhos escolares;

VI - apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;

VII - promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação.

(BRASIL, 2004, p. 7).

Participação da comunidade escolar que, para ser considerada pública, uma escola deve ter a participação efetiva da comunidade escolar e local (gestor, pais, alunos, funcionários, professores e comunitários), além de oferecer uma educação de qualidade. De outra forma, esta escola será em vez de pública, “estatal”.

Segundo Paro, (2005, p. 17) “a escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar”.

Neste sentido, percebemos que ainda não há interesse pela universalização de um ensino de boa qualidade. Há então, a necessidade da classe dominada de fazer valer os seus direitos de cidadania plena, reivindicando melhores condições de trabalho e estudo; isso de forma organizada e levando em consideração as necessidades locais.

O papel do gestor escolar nesse processo é imprescindível, pois ele é o líder educacional que deve ser espelho para os atores educativos da instituição. Para tanto

deve articular toda a comunidade escolar em busca do objetivo maior da instituição, que deve ser o da não reprodução da ideologia dominante, buscando uma educação transformadora, que desestabilize o ser humano de sua "poltrona" da acomodação, o tornando-o ativo, crítico e histórico, sendo capaz de atuar de forma participativa em sua comunidade local e global.

O Conselho Escolar e demais órgãos colegiados, como uma ferramenta imprescindível à gestão democrática. A partir de sua atuação dentro da escola, a gestão passa a horizontalizar-se, na qual as "ordens" não são mais dadas de forma vertical.

Além de possibilitar a participação de todos os atores educativos, os quais são representados de acordo com seu segmento (alunos, Grêmio estudantil, funcionários, representantes da APMC, gestor, professores, pedagogos, comunitários e pais) e de forma paritária, ou seja, em número igual, tendo direito a voz e a voto nas tomadas de decisões, passando a se sentirem valorizados no âmbito escolar, fiscalizando as prestações de contas da verba repassada para a escola por intermédio da unidade executora, deliberando e avaliando a escola e os projetos, dentro dos condicionantes socioeconômico e históricos em que está inserida.

Paulo Freire (2002) afirma tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também.

Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (BRASIL, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir após a revisão bibliográfica que ainda há um longo caminho a ser percorrido por todos que desejam que a escola seja composta por uma Gestão Democrática e que o Conselho Escolar seja atuante e participativo, que todos os envolvidos tenham voz, que possam realmente atuar na escola que desejamos.

A plena efetivação da Gestão Democrática nas escolas públicas só será possível a partir da real participação dos colegiados, grêmio estudantil, Associação de Pais e Mestres, dando destaque para o papel do Conselho Escolar.

A equipe escolar deve ampliar os esforços para garantir uma escola legitimamente pública, ou seja, que exista e atue em função de seus alunos, de seus profissionais e da população local, a partir de seus anseios, necessidades e potencialidades, este é o sentido ético democrático da escola.

Diante disso, faz-se urgente a necessidade dos Conselhos Escolares participarem ativamente das tomadas de decisões e da construção dos projetos educativos, pois o mesmo tem funções de natureza consultiva, normativa ou deliberativa e fiscalizadora dos recursos repassados pelo programa dinheiro direto na escola (PDDE).

Para Freire, 2002 "a comunhão provoca

a co-laboração que leva liderança e massas àquela fusão a que se refere a um líder. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora.”.

A escola e a gestão escolar só serão democráticas se forem humanas.



PRISCILA APARECIDA SPOLI ALBERTO

Graduação em Educação Física pela Faculdade Nove de Julho (2003); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo, Professora de Educação Básica II– Educação Física - na EE Cesar Marengo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 18 outubro 2018;

BRASIL. Constituição de 1824, 1937 e 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 18 outubro 2018;

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em 18 outubro 2018;

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. "O sistema de organização e gestão da escola" In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____, José Carlos. Organização e gestão escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

PARO Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002

_____. Gestão Democrática da Escola Pública. Rio de Janeiro: 2005.



REFLEXÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

RESUMO: Este estudo tem o objetivo de explorar alguns fatores que levam os alunos das séries iniciais ao fracasso escolar. Entendemos que este estudo é bastante amplo, portanto abordaremos alguns aspectos que acreditamos serem importantes para que se compreenda a atual situação e refletir sobre uma mudança significativa no pensamento dos educadores e de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.Julgamos de suma importância explorar o contexto histórico em que o tema está inserido, a formação docente como eixo principal da problemática e uma opção de reversão deste quadro com o auxílio do psicopedagogo, que tenta resgatar no professor seu olhar mais afetivo frente aos alunos com dificuldade, dando-lhe um norte em sua prática em sala de aula.

Palavras-chave: Fracasso Escolar; Formação do Professor; Apoio Psicopedagógico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo explorar o tema a diversidade da sala de aula: algumas reflexões sobre o fracasso escolar. Baseia-se em inquietações que foram surgindo durante o curso de Psicopedagogia e da nossa prática em sala de aula, que representa um ambiente marcado pela diversidade. Nossas inquietações nos levaram a buscar compreender se existe relação entre a formação do professor e a produção do fracasso escolar, ou seja, pretende entender se o professor das séries iniciais do ensino fundamental, com sua formação está preparado para identificar e lidar com a diversidade e as dificuldades de aprendizagem na sala de aula. Este é um questionamento que sempre nos causa preocupação, pois diz respeito à compreensão dos educadores no processo de aprendizagem da criança e se, estes, realmente conhecem e sabem lidar com os problemas de seus alunos.

Contemplamos também o Papel de um Psicopedagogo na unidade escolar com o intuito de reforçar esta aprendizagem, trazendo novas propostas e formando uma parceria com o professor para ajudar o aluno a alcançar uma aprendizagem significativos.

O objetivo desse artigo é refletir sobre a formação docente e entender a importância da ação psicopedagógica junto ao professor.

Para entender a formação do professor e o fracasso escolar, o eixo teórico da pesquisa está fundamentado nas contribuições Gatti (2000; 2009); Mantovanni (2001); Mrech (1999) eCordié (1996). O professor deve ensinar e educar a criança a ser um cidadão que atue na sociedade, combatendo dentro da sala de aula as desigualdades, os preconceitos e o fracasso escolar na aprendizagem. Destacamos que para eliminar essas barreiras é necessária uma formação docente que contemple cursos, debates, seminários, reflexões teóricas e práticas em relação a essa educação.

A sala de aula é o encontro para transformação e as trocas de conhecimentos, portanto é necessário que o professor tenha consciência que a teoria fundamenta a prática e que também pode e deve contar com a ajuda de outros profissionais, como é o caso dos psicopedagogos, para alcançar o sucesso no ensino aprendizagem.

As contribuições dos autores oferecerão conteúdos para entendermos quais os caminhos que o professor com sua formação deverá percorrer para respeitar a singularidade na sala de aula e, o mais importante, como saber escutar o educando, para reconstruir saberes e práticas de resultado.

OLHAR DOCENTE SOBRE A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

A sala de aula caracteriza-se como um contexto marcado pela diversidade, compostos por vários sujeitos advindos de uma realidade distinta, trazendo consigo uma história, um jeito de ser, de pensar e agir. Dessa forma, cada indivíduo age de maneira diferente, cada um tem seu ritmo e aprende de maneira diferenciada. Enfim, cada um tem sua identidade.

Isso nos faz refletir sobre a questão da singularidade e da subjetividade da pessoa, do aluno enquanto ser. Se o espaço de sala de aula é diverso, logo, aquilo que há de singular no sujeito deve ser valorizado.

Ninguém é igual, cada um tem seu tempo para aprender, o professor deve ter essa ideia bem clara; diante desta heterogeneidade na sala de aula é necessário respeitar e conhecer as diferenças de cada um, para a construção do saber.

Segundo MRECH (2003):

Não há desenvolvimento igual ao outro, seja físico, social, emocional, etc. Os processos maturacionais de cada criança são discrepantes em relação às demais. Sua estrutura é sempre singular, seguindo os processos específicos, vinculados à história de cada sujeito. (MRECH, 2003, p. 108).

No entanto, percebemos que, na realidade, há uma prática de homogeneização, um esforço constante de padronizar, igualar os alunos, embora sejam todos diferentes, são tratados da mesma forma, com as mesmas metodologias. Basta olharmos atentamente para uma sala para verificarmos que desde os vestuários (uniforme), até a disposição das carteiras em fileiras, um atrás do outro, denuncia um tipo de prática, digamos, niveladora, no sentido de igualar aquilo que por essência é diferente. MRECH (2003) nos explica que:

O mundo atual nos impõe uma sociedade global. Um agir e pensar iguais em todos os contextos sociais. Porém, o que vem sendo excluído na sociedade atual? A diferença, a singularidade, as exceções. O que impera? A semelhança, o grupo, a padronização (MRECH, 2003, p.19).

A sociedade, esse mundo global, padroniza, massifica. As pessoas devem pensar, vestir-se, assistir e consumir produtos, não há muito espaço para escolhas "excêntricas", o que a moda e a mídia nos oferecem é um exemplo real dessa condição é como se fôssemos programados para sermos iguais, cruelmente padronizados. E esse pensamento também está presente, enraizado na instituição escolar. CORDIÉ (1996) nos alerta que:

A democratização do ensino implica que as crianças sejam ou se tornem iguais. Ora, essa ideologia igualitária é um logro, ela quer ignorar a disparidade entre as crianças desde o ingresso no primário. A aspiração a um ensino único, o mesmo para todos, supõe, de fato, que todas as crianças sejam semelhantes no início. A partir desse a priori, há uma uniformização, uma rigidez dos programas. [...] Esse nivelamento dos programas, da idade, das condições de escolarização não leva em conta as disparidades [...] (CORDIÉ, 1996, p.27).

Democratizar o ensino, um ensino que se quer para todos, não é sinônimo de nivelamento. Todos têm direito à escola, a uma educação de qualidade, a inclusão, de todos é extremamente importante. No entanto, o todo é composto por partes e essas são constituídas pelas singularidades de cada sujeito e isso deve ser levado em consideração, na elaboração dos currículos, do projeto pedagógico e, sobretudo na ação pedagógica do docente.

Segundo MANTOVANINI (2001, p. 29) geralmente, "o professor atua em sala de aula tendo em mente um aluno ideal, e não

leva em conta a realidade de sua clientela". O ideal expressa uma concepção prévia, uma idealização daquilo que se espera que o aluno seja e é preciso tomar cuidado com essa imagem de aluno ideal, pois, ao projetar esse aluno "inexistente" em sua mente, o professor encontra conflitos quando se depara com a realidade tal como ela é.

De acordo com MRECH (2003), há uma pré-concepção da realidade pedagógica, por parte do professor:

Os atos de pré-concepção da realidade pedagógica revelam apenas posições preconceituosas, de ignorância e desconhecimento por parte daqueles que os realizam. Atos que se revelam que se ficou apenas na ação, nas situações prévias. Não se conseguindo captar o novo. (MRECH, 2003, p.36).

Quando ocorre essa idealizaçãodos alunos acaba-se criando estereótipos, que podem ser definidos como modelos rígidos, modelos de ação e comportamento, ou seja, modos de agir e sentir que são esperados pela sociedade. Todo estereótipo traz consigo um pré-conceito, uma pré-concepção do que os sujeitos devem ser. Sobre isso MRECH (2003) ressalta que:

O problema maior com os preconceitos e os estereótipos é que eles trazem uma forma padronizada de conceber a realidade. Os professores aprendem a pensar tradicionalmente os seus alunos de uma determinada maneira. Eles aprenderam a tecer imagens, em seus cursos de formação, como deveriam atuar. Imagens que eles acreditaram. Imagens que eles validaram como reais. (MRECH, 2003, p.24).

Essa idealização, essa padronização da realidade escolar, que impregna nossas mentes são conceitos construídos, mesmo que inconscientemente, nos próprios cursos de formação de professores. Tudo isso começa na base da formação e se estende até a prática docente. Este é o cerne de nossa discussão: até que ponto essa formação, esse curso preparatório de professores pode influenciar, direcionar o seu agir?MRECH (2003) também nos alerta que os cursos de formação de professores contribuem para a construção de idealizações que desencadeiam a construção de estereótipos, que futuramente, podem repercutir de forma negativa na vida dos alunos, pois essa forma estereotipada de ver o outro é redutora, acabada, engessa qualquer tipo de criação, engessa o que há de singular no sujeito.

Ao estereotipar acabamos estigmatizando os sujeitos. Acreditamos que os valores dos mesmos não condizem com os nossos valores, que são considerados os mais corretos, os mais justos (MRECH, 2003). Esses estigmas são marcas sociais profundas, indeléveis e, infelizmente, constatamos que são feridas abertas, feridas que sangram no interior das instituições escolares.

A ideia de estereótipo nos remete aos rótulos, que muitas vezes damos aos alunos a fim de defini-los, caracterizá-los. O preocupante é que o ato de rotular, também leva à estigmatização, que pode trazer consequências doloridas para os sujeitos, como por exemplo, prejudicar sua autoestima. Muitas vezes os professores rotulam o bom aluno, o mau aluno, o aluno com dificuldades, o que não aprende, o

disléxico, o hiperativo,o indisciplinado... Mas quem são esses alunos? Qual o peso desses rótulos na vida dessas crianças? São tantos os rótulos! Às vezes as rotulações marcam vidas para sempre. MRECH (2003) ressalta que:

É bastante comum o professor querer saber qual o quadro sintomático que a criança apresenta. A crença do professor é que se ele nomear o quadro da criança, também estará nomeando a própria criança [...] como se a criança inteira fosse a imagem que ele captou. Como se a criança fosse o quadro clínico. (MRECH, 2003, p. 58).

Percebemos que a fala dos educadores, médicos, psicólogos, muitas vezes é marcada por metonímias, que expressam "a parte pelo todo". O aluno é disléxico, é hiperativo, é pré-silábico, é alfabético... É como se o ser, toda a característica do aluno estivesse expressa nesse tipo de afirmação: Ele é...! Nada mais, apenas é: disléxico, ou hiperativo... O aluno passa a ser "condenado" com esse tipo de sentença redutora e excludente, que o marca para a vida toda. MANTOVANINI (2001) nos explica isso com muita clareza, quando nos dá um exemplo sobre as hipóteses de escrita, vejamos:

Para um professor só é útil saber se seu aluno encontra-se na fase pré-silábica, silábica ou alfabética se ele conseguir transformar tal informação em atividades didáticas que auxiliem o aluno a avançar em suas hipóteses a respeito da língua. Em caso contrário, esse tipo de conhecimento cai num vazio e pode tornar-se mais uma armadilha que, por um lado, rotula e estigmatiza a criança e, por outro lado, "amarra" as mãos do professor, deixando por conta do "andamento natural dos fatos" a mudança de uma hipótese menos avançada para outra mais desenvolvida" (MANTOVANNI, 2001, p.91).

Como já dissemos os rótulos podem marcar o indivíduo para a vida toda. STERBERG; GRIGORENKO (2003) nos explicam que:

O rótulo pode ser, e em geral é, mal interpretado [...]. O rótulo de DA (dificuldade de aprendizagem) pode ter um alto custo para o indivíduo e a sociedade. Uma vez que as crianças são rotuladas como tendo DA é acionado um conjunto complexo de mecanismos que torna provável o rótulo se tornar uma profecia auto-realizável, quer ela seja ou não originalmente correta [...], profecias auto-realizáveis, criam, às vezes, para as crianças problemas que originalmente não tinham [...]. Em suma, o rótulo DA produz muitos efeitos. Contudo, precisamos lembrarmo-nos de que o rótulo é apenas um rótulo. Praticamente todas as pessoas têm aptidões e dificuldades de aprendizagem. O rótulo não determina apenas se as pessoas têm dificuldades, mas se as dificuldades que elas têm são aquelas que a sociedade escolhe por razões próprias para rotular como tal. (STERBERG; GRIGORENKO, 2003, p.18; 21).

Os autores tratam dos rótulos em relação às dificuldades de aprendizagem. Dentre essas explicitações podemos destacar o termo profecia auto-realizável, que nos faz refletir sobre o poder que as palavras têm: ao rotular sentenciamos vidas, definimos o fracasso de muitas crianças. Por isso é preciso tomar muito cuidado com afirmações

que limitam e estigmatizam o ser humano.

O professor deve combater, superar, arrancar de sua prática toda forma de preconceito, deve evitar a homogeneização. Segundo MRECH (2003, p. 07), o professor precisa:"escutar cada criança para que ele possa apreendê-la em toda a sua complexidade básica. Não basta apenas trabalhar com crianças em geral. É preciso estudar uma a uma".

Cada aluno tem sua história, portanto são diferentes uns dos outros, devemos tratá-los de modo diferente, para alcançarmos os mesmos objetivos de ensino, sem preconceitos, deixando de rotulá-los e acreditando em suas capacidades, respeitando o tempo e o limite de cada um, derrubando as barreiras existentes e resistentes para adotar novas posturas e práticas reflexivas na construção da aprendizagem.

É necessário que se construa uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, sem criar imagens que os estigmatizem, pelo contrário, que seja capaz de enxergar o saber o que cada um traz em si enquanto ser humano. Sendo impossível construir uma escola "igual" para todos, nos preocupemos em garantir a igualdade de direitos sociais, respeitando a diversidade.

CONTEXTUALIZANDO O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar é um problema que atinge um número cada vez maior de crianças, tanto na rede pública, como na rede particular de ensino.

Esse fracasso pode ser definido como um sintoma social que afeta os processos educacionais e caracteriza-se com a falência na relação professor-aluno, ou seja, o educador sente-se incapaz de cumprir sua função, por falta de diversos fatores e o aluno, por sua vez, não avança, paralisa no saber (MRECH,2003).

CORDIÉ (1996, p.17) define o fracasso escolar como uma patologia recente que surgiu no fim do século XIX; as mudanças na sociedade moderna, com seus valores baseados no dinheiro e no sucesso social, exercem certa pressão nos sujeitos desencadeando, assim, certos distúrbios. Segundo essa autora: "A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um". Dessa forma, o fracasso escolar pode ser considerado uma patologia produzida por uma mudança social.

Não há apenas uma única causa para o fracasso escolar, podemos considerá-lo multicausal, são váriosaspectos que interagem entre si, desencadeando esse sintoma.

Percebemos, portanto, que esse sintoma não escolhe classe social, crianças pobres e ricas são atingidas. O preconceito social não pode explicar as causas desse fracasso; crianças pobres ou ricas são estereotipadas devido aofracasso escolar.

Como já havíamos citado, no início, o fracasso é decorrente de várias causas. Vamos tentar compreender o que acontece com o sujeito de forma mais profunda à luz da psicanálise. Segundo CORDIÉ (1996):

Nunca há uma causa única para o fracasso escolar; há sempre a conjunção de várias

causas que, agindo umas sobre as outras, interferem. Essa interação, com seus efeitos de bumerangue, lembra uma espécie de círculo vicioso, com a dificuldade, quando não a impossibilidade, de sair dele num determinado momento. (CORDIÉ, 1996, p.31).

Dentre as causas do fracasso escolar podemos destacar os fatores sociais, culturais e educacionais. MRECH (2003) ressalta que o fracasso escolar não deve ser abordado apenas como um fenômeno social objetivo, mas também em um sintoma subjetivo, que faz parte de todos os participantes da escola, pois foi por eles internalizado.

Ao contrário do fracasso, o sucesso escolar é valorizado, é algo importante, pois, segundo CORDIÉ (1996, p.21):"ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva do ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens". Significa também "ser alguém."O fracasso escolar, segundo essa autora, é a exoneração de tudo isso, a renúncia desse sucesso, ou seja, a renúncia ao gozo.

MRECH (2003, p.48) nos explica sobre a conceituação de Lacan em relação ao Outro, que pode ser definido como um semblante, um parceiro, outro internalizado pelo sujeito até vir a ser seu parceiro mais íntimo, no entanto, Lacan revela que esse Outro construído pelo social, na verdade não existe... a sociedade atual não valoriza o outro, mas sim o gozo do sujeito. Embora essa definição seja um tanto complexa, o que nos interessa aqui é a ideia de que esse Outro definido por Lacan deveria ser desejável para o sujeito e, simultaneamente, despertar esse desejo. Isso, no contexto escolar, significaria dizer que o professor deveria despertar o sabor, o desejo pelos estudos em seus alunos.

O saber, de acordo com a teoria lacaniana, não é algo neutro, imparcial, mas sim erotizado e está estritamente relacionado às cadeias de gozo. O saber é algo elaborado e tecido pelo sujeito.

A ignorância também é um conceito retratado em relação ao saber. De acordo com MRECH (2003, p.89) "a ignorância é um saber que não quer saber. Um saber que quer permanecer sem saber. A ignorância desempenha uma função: fazer com que o sujeito se mantenha em um saber mínimo". A autora explica que muitas vezes o sujeito não percebe suas escolhas, é como se automaticamente desejasse continuar na ignorância, preferem o não saber; ele acaba desenvolvendo um tipo de paixão pela ignorância. Nesse caso, há a presença do gozo, mas uma modalidade de gozo negativa. Há uma repetição do cotidiano, como se fosse um vício, uma situação estática, da qual o sujeito não consegue sair.

MRECH (2003) faz colocações muito importantes, que nos ajudarão a compreender de forma profunda o que se passa com o educador num contexto escolar marcado pelo fracasso e vale a pena destacarmos esse trecho:

O gozo é a marca no sujeito de uma vida alienada, sem saber e sem desejo. O que faz com que a ignorância desempenhe aí um papel ainda mais defensivo: "Eu não posso revelar ao outro o que não sei. Eu não posso dizer que eu não sei. É melhor eu nem pensar nisso!!!

Mas o que leva um sujeito a se colocar nessa posição? Em que posição de objeto, de apagamento emocional e intelectual? No Brasil, os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. É dado a eles, por um sistema altamente pervertido, condições mínimas de trabalho. Da mesma forma como eles foram tratados como objetos pelo sistema educacional, eles passaram a se tratar [...]. A decorrência maior é que professores e alunos acabam se encontrando na posição de objetos do nosso sistema educacional. Professor e alunos já não se importam com mais nada [...]. Assim, não é por acaso que o professor também se desinteresse pelo o que acontece com os alunos. Na verdade, a sua energia libidinal está em nível mínimo, onde ele se sente totalmente sem forças para se ajudar e ajudar os alunos. [...] O que faz com que ele acabe lidando com os distúrbios de aprendizagem dos alunos em uma postura de auto-desimplicação [...]. Em suma, o que se implantou foi uma profunda descrença do professor em relação ao seu trabalho. (MRECH, 2003, p.91).

Com essas afirmações, MRECH (2003) tocou no cerne da questão, expôs a ferida que marca os professores, que muitas vezes vivem essa angústia constante, sofrem uma pressão, pois são cobrados e responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos. Segundo CORDIÉ (1996), os professores:

Temem cada vez mais ultrapassar seu papel, porque têm uma elevada ideia de suas responsabilidades. Não são eles, e somente eles, que devem, por suas qualidades pedagógicas, levar ao sucesso os alunos que lhes são confiados? Em caso de fracasso, eles se sentem no banco dos réus ainda mais diretamente, pois o sistema educativo favorece esse tipo de reação: De fato, não são eles julgados considerando-se os bons resultados de sua turma? (CORDIÉ, 1996, p.39).

Os professores, portanto, sentem-se angustiados, desanimados, são pressionados, e, muitas vezes, sentem-se incapazes de fazer algo por seus alunos, não acreditam no seu trabalho; é por isso que possuem essa atitude de auto-desimplicação e de medo de ultrapassar seu papel, que consideram consistir apenas em transmitir os conteúdos. Quando se deparam com algum caso de distúrbio do aluno repassam, transferem a responsabilidade para outros profissionais, que acreditam serem mais habilitados para a resolução desse tipo de problema.

Sobre isso CORDIÉ (1996) nos explica que os professores exigem uma explicação sobre a natureza da afirmação “o aluno não sabe; ele não pode”. Segundo a autora (1996 p. 39): “Quando as dificuldades escolares aparecem, na maioria dos casos o diagnóstico dado é o de distúrbio instrumental: dislexia, distúrbio da linguagem, etc., e a criança é encaminhada, de alguma forma, a um técnico da reeducação”.

Para MRECH (2003, p.92), os docentes não acreditam mais que pode aprender e ensinar seus alunos. Eles acabam projetando nos estudantes esse obstáculo que apresenta na relação com o saber. Segundo a autora:

A dificuldade de lidar com a construção do saber passa a ser um conteúdo projetado no aluno. O professor não consegue lidar

com aquilo que não sabe. Assim como não consegue também lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. O que acaba levando o professor a atribuir as suas dificuldades ao outro: aos alunos, supervisores, direção, equipe técnica, etc. São os outros que não sabem. São os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor. (MRECH, 2003, p.92).

Como podemos ver, os professores fecham-se dentro de si, anestesiados, olham apenas para a sua própria imagem, para seus problemas e não olham ao seu redor, chega a ser algo narcísico; culpam a todos e eximem-se de algumas responsabilidades que são suas. Na verdade, eles precisam saber que os outros não podem fazer aquilo que lhes cabe desempenhar, eles é que precisam desejar o saber para que possam encontrar as respostas para o desenvolvimento de sua prática e melhoria de seu trabalho. Enfim, os professores precisam romper com o processo de inibição do pensamento, precisam romper as barreiras em relação ao saber. CORDIÉ (1996, p.26), sobre isso, afirma que "quando a pulsão de saber é interditada, o desejo fica abandonado", ocorre, dessa forma uma inibição em relação a esse saber.

Nessa sociedade do conhecimento, com todos os seus avanços tecnológicos, a velocidade com que as informações circulam é surpreendente. O saber está em constante transformação, não há uns saberes acabados, prontos, totais. MRECH (2003) nos diz que o conhecimento, o saber, vaza, torrencialmente e os sujeitos não conseguem apreendê-los, internalizá-los, não há controle, tudo se dá de forma automática. Segundo essa autora MRECH (2003):

Daí, a emergência do sintoma fracasso escolar do aluno e a falta de vontade do professor em aprender, em elaborar o seu saber. Estes processos surgem enquanto sintomas, para tentar deter o vazamento do tonel cultural. Eles o fazem, através do seu inverso, pela paralisação ou lentidão dos processos de construção do saber. Com isso os sujeitos acabem aprendendo cada vez menos, como uma forma de tentar deter um saber que eles não controlam. Na verdade, o que os sujeitos se recusam a aprender é o próprio fluxo de produção contínua do saber pela cultura. (MRECH, 2003, p.96).

Há, dessa forma, um excesso de saberes, que os sujeitos não dão conta, não há uma profundidade, para que haja a construção de um saber sólido e reflexivo. E como tudo é muito veloz, vaza de forma descontrolada, o sujeito não aguenta tamanha pressão e desenvolve esse processo de paralisação do saber, uma inibição, um bloqueio, que interrompe o avanço na construção de novos saberes.

Vemos isso na realidade dessa escola conteudista que aí está que transmite informações de forma descontextualizada (na escola atual há a transmissão e não a construção dos conhecimentos, o que seria desejável). E o aluno nesse processo vê-se diante de um impasse: ou absorve e dá conta do que lhe é ensinado ou é tachado como alguém com dificuldades de aprendizagem.

É preciso que haja uma nova visão em relação ao saber, um novo posicionamento. MRECH (2003), baseada na concepção lacaniana, propõe que professor e aluno

realizem uma verdadeira transferência de trabalho, que consiste em levar o sujeito a investir "libidinalmente", a conseguir desenvolver diversas atividades. A autora MRECH (2003)nos explica que:

É no plano dessa elaboração sustentada em relação ao saber que acreditamos que haja fracasso escolar. Os nossos alunos não têm transferência de trabalho em relação à escola e nem sustentam os seus saberes. O que propicia a emergência constante da evasão e da repetência.

Para haver um saber sustentado do aluno e uma transferência de trabalho em relação à escola é preciso que o aluno seja visto como sujeito, e não como um mero objeto do fantasma do professor. Da mesma forma, é preciso que o professor seja visto como sujeito, desencadeador dos seus próprios processos. Um professor que tenha desejo de saber para melhor ensinar. (MRECH, 2003, p.101).

Assim é preciso que os atores, os sujeitos do processo educativo assumam o seu Ser sujeito, que participem de forma efetiva do processo. O aluno precisa deixar de ser visto como ser passivo, um receptáculo de informações, um objeto do fantasma, dos desejos do professor. E, como já dissemos, o docente precisa romper com essa postura narcísica de querer ver sua imagem nas ações da criança, precisa deixar esse ponto de vista adultocêntrico; pois o que temos visto é que esse tipo de postura e de visão do processo educativo tem sido prejudicial ao desenvolvimento das crianças.

Falamos muito sobre a postura do professor e tentamos compreender alguns conceitos acerca do fracasso e das dificuldades que estão presentes na realidade escolar. Mas, e o aluno? Como ele se comporta diante dessas dificuldades? E as famílias como enfrentam as dificuldades de seus filhos com fracasso escolar?

CORDIÉ (1996, p.33) nos mostra algumas hipóteses sobre o comportamento apresentado pelas crianças diante da situação de fracasso escolar. A primeira hipótese corresponde a não passividade da criança, para compensar essa condição de exclusão, ela procura encontrar formas de chamar a atenção, de fazer-se notada por todos. A indisciplina seria uma dessas manifestações. A partir da rejeição, a criança desenvolve uma revolta que pode desencadear em atitudes de marginalização e delinquência.

A segunda hipótese apontada pela autora diz respeito a uma atitude passiva, ao contrário do comportamento citado acima, a criança apropria-se do sofrimento; e quando rotulada como "mau aluno", o "aluno que não aprende", o "aluno com dificuldade de aprendizagem", toma isso para si de tal forma, que acaba se identificando. Essa posição passiva é definida como masoquista por CORDIÉ (1996).

Segundo MRECH (2003) internaliza, toma para si a palavra do adulto:

Ela acaba por acreditar na imagem que eles fazem dela. Assim, como os adultos costumam acreditar que a sua imagem a respeito da criança é a própria criança. Eles acreditam que basta ter um bom conhecimento teórico para saber como a criança é, pensa e age. (MRECH, 2003, p.109).

Trata-se de uma crítica sobre o tipo de visão que reduz a criança, que enfatiza apenas o que falta nelas, interpreta seu comportamento apenas pelo viés de teorias, que muitas vezes são deterministas. A criança, como já dissemos, sente e internaliza aquilo que os adultosos outros pensam sobre ela e passa a se comportar como tal.

Em relação às famílias podemos destacar dois tipos de comportamentos comuns. O primeiro refere-se à desaprovação. Os pais demonstram certa decepção em relação ao fracasso na escola e isso pode ser interpretado pela criança como uma privação, uma retirada do amor dos pais. Isso pode desencadear um estado depressivo, deixará a criança, muitas vezes doente. É muito interessante a explicação de CORDIÉ (1996) em relação a isso:

A criança fica doente, tem não apenas um mal de estômago de domingo à noite, mas sim "verdadeiras" doenças, como otites, anginas repetidas, distúrbios intestinais, distúrbios do sono, etc. Provocando, assim, a inquietude dos pais, a criança se assegura do amor deles. O estado regressivo leva à doença, e o absenteísmo escolar que se segue só faz agravar o atraso adquirido. Quando a criança retorna às aulas, dificuldades são redobradas, ela se sente como um estranho entre seus colegas, ignorando o que aconteceu em sua ausência, o que reforça seu sentimento de exclusão. (CORDIÉ, 1996, p.34).

Outra postura antagônica à desaprovação é a indiferença. Os pais apresentam certo desinteresse em relação ao desempenho de seus filhos e isso também pode ser interpretado como falta de amor pela criança. Vemos casos de pais que trabalham e não têm muito tempo para seus filhos, pais separados, que têm medo de serem severos e perder o amor da criança. No entanto, isso pode que a mesma fracasse ainda mais, a fim de alertar os pais, chamar sua atenção.

Percebemos dessa forma, que é um círculo vicioso, que as atitudes da família também podem contribuir para o desenvolvimento do fracasso.

O fracasso escolar, como vimos atinge o sujeito em sua totalidade, fere seu íntimo, sua vida social, familiar e deixam marcas, traumas. Segundo CORDIÉ (1996):

A criança com fracasso escolar nos diz: "Não é minha culpa, eu faço o que posso". Reconhecemos aí o sujeito dividido por forças inconscientes que agem sem seu consentimento.A esse sofrimento do conflito inconsciente vem juntar-se, no caso do fracasso, uma dimensão específica que não se encontra nas outras estruturas neuróticas que é a ferida narcísica de um ser depreciado a seus próprios olhos e ao dos outros. (CORDIÉ, 1996, p. 36).

É preciso que as crianças sejam ouvidas por seus professores, por suas famílias. Elas precisam ser ouvidas e enxergadas como sujeitos que pensam e sentem. No processo educativo, o tempo de cada criança deve ser respeitado, assim como sua subjetividade. O educador precisa conhecer o processo de cada um para intervir de forma adequada para o desenvolvimento do aluno a fim de não rotulá-lo e sentenciá-lo como fracassado. Tal sentença pode marcar vidas e trazer consequências traumáticas, que dificilmente serão apagadas.

CORDIÉ (1996, p.11) a escola exige que o aluno acompanhe, seguindo o programa deve aprender o que é pré-definido sem se distanciar do grupo. Deve-se respeitar o tempo de cada criança, pois as formas e os tempos de aprendizagem são diferentes. Essas reflexões nos remetem a contribuição de WEISZ (2009) que nos diz que o professor deve:

Olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa, que aquilo que ela faz tem lógica e que se eu enxergo é porque tenho instrumentos suficientes para perceber o sentido que está ali posto (...) O fato de acreditar que os alunos pensam, que são capazes,é fundamental para que eles progridam, pois nos leva a respeitá-los e apoiá-los. (WEISZ, 2009, p.45).

Respeitar esse tempo do educando e acreditar na sua capacidade já é um primeiro passo para que ele progrida e cresça.

A PSICOPEDAGOGIA ALIADA À PRÁTICA DOCENTE

A Psicopedagogiapode auxiliar muito no sucesso da aprendizagem dos alunos. O professor deve ver no profissional de Psicopedagogia, um aliado a enfrentar as dificuldades de seus alunos e as suas próprias dificuldades em alcançá-los.Muitas vezes o professor se sente sozinho nesse processo de análise das dificuldades de sua classe, porém ele tem no profissional de Psicopedagogia as chances de desvendá-las e traçar maneiras de alcançar as potencialidades de seus alunos.

Em busca de um direcionamento o professor encontra na Psicologia a teoria e a metodologia para construir uma prática significativa e coerente.Quando o professor permite uma aproximação do Psicopedagogo no âmbito escolar,dá aos seus alunos uma nova chance de aprendizado,retifica sua prática errônea e ratifica suas ações produtivas.

Ser professor é ter esperança de mudança, ir à busca de mudança, ser um professor crítico, que além de tudo critica e refaz a sua prática com a ajuda do coletivo, democraticamente.

Sobre isso WEISZ (2009) nos explica que o processo de construção do conhecimento dá-se por caminhos diferentes dos propostos pelo ensino. Daí a importância do educador compreender o caminho que o educando está percorrendo, compreender as construções do aluno. Para a autora o processo de ensino e o processo de aprendizagem devem estar em constante diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos por meio deste trabalho que o fracasso escolar é multicausal, diversas causas contribuem para o desenvolvimento desse problema. Além disso, constatamos que afeta todas as classes sociais, está presente na rede pública e privada de ensino.

Precisamos ter a consciência que o contexto escolar nosimpõe um grande desafio, uma vez que lidamos diretamente com as diferenças dentro da sala de aula e neste caso é muito difícil o acesso aos conteúdos de ensino, de forma igualitária. Deste modo educador deve olhar para a

criança de forma humanizada respeitando as diferenças, cada um é único, e traz consigo a sua cultura, os seus hábitos e o seu ritmo conforme a realidade em que vive. O conhecimento não nasce sozinho. Ele nasce do relacionamento com outro, por meio da troca de experiências, da solidariedade, cooperação, tolerância e do diálogo.

A formação inicial do professor não é suficiente, se essa formação se paralisa, estagna, pode contribuir para a produção do fracasso escolar, quando prepara, forma um docente com uma visão "homogeneizadora", padronizada em relação ao aluno.

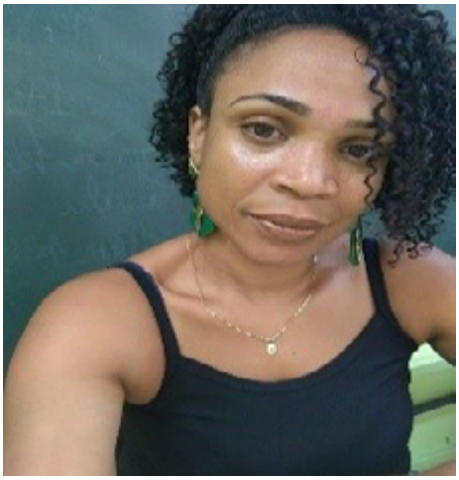
O professor não é um ser acabado,ele deve estar fundamentado numa prática educativa que vai além da mera instrução de conteúdos. Ser professor-educador implica preocupar-se com todas as dimensões do processo educativo, que deve ser holístico, a fim de formar cidadãos completos e preparados para a vida em sociedade, podendo contar com o apoio Psicopedagógico par reformular e embasar sua prática em sala de aula. Visto que o profissional de Psicopedagogia está apto a identificar e planejar estratégias para minimizar o sofrimento dos discentes e ajudá-los a encontrar e desenvolver suas competências. E esse ser educador não é algo inato, não nasce com o profissional, mas sim algo que se constrói, gradativamente, com a prática.

Verificamos por meio da pesquisa que formação inicial não basta, é preciso que o educador busque a formação permanente, continuada. É preciso que o educador articule teoria e prática, ambas são importantes e se complementam.

O educador não deve centrar o conhecimento em si, porque todo conhecimento construído, toda teoria deve servir para melhor compreensão do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é importante que os professores busquem sua formação permanente e estejam preparados para lidar com as diferentes demandas socioculturais presentes nas escolas, planejando-se e implementando propostas pedagógicas que estejam, desde a sua concepção, comprometidas com a diversificação e flexibilização curricular, a fim de que o convívio entre as diferenças possa ser, de fato, um exercício cotidiano, no qual ritmos e estilos de aprendizagem sejam respeitados e a prática da avaliação seja concebida numa perspectiva dialógica. Isso significa envolver a coparticipação de aluno e professor, em relação ao conhecimento que se deseja incorporar e com isto partido para construção do conhecimento e acabando com o fracasso escolar.

Concluímos, portanto, quea formação docente pode contribuir para o desenvolvimento do fracasso, quando o professor se estagna, não busca aperfeiçoamento, nem constrói novos conhecimentos que contribuam para a compreensão sobre o tempo de aprendizagem dos alunos.



PRISCILA CHAGAS

Graduação em Letras pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2003); Especialista em Psicopedagogia Clinica e Institucional pela Faculdade Padre João Bagozzi (2010); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil - na EMEI Severino do Ramo.

REFERÊNCIAS

CORDIÉ, ANNE. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

MONTOVANINI, Maria Cristina. Professores e alunos problema: um círculo vicioso.1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MRECH, Levy Magalhães. Psicanálise e Educação:novos operadores de leitura.

1ªed.São Paulo:Pioneira, 2003.

WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA ATÉ OS TRÊS ANOS DE IDADE

RESUMO: Este trabalho de pesquisa busca promover uma reflexão sobre a utilização da música no desenvolvimento infantil. Os objetivos específicos propõem a construção de conhecimentos e a compreensão dos benefícios que o trabalho musical traz para o desenvolvimento das crianças na faixa etária de zero a três anos de idade, do processo de formação da linguagem oral na criança, do desenvolvimento da comunicação gestual e da expressão corporal criativa, da ampliação do repertório cultural e o enriquecimento da prática do professor de Educação Infantil. Fazem parte da metodologia, o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e observacional. O referencial teórico tem por base as teorias de aprendizagem, documentos legais que regem a Educação Infantil e o ensino de música.

Palavras-chave: Educação Infantil; Música; Linguagem Oral.

INTRODUÇÃO

A música faz parte da história da humanidade, está presente em todas as culturas, em todas as épocas e lugares do mundo, isto é, a música é uma linguagem universal que ultrapassa os limites do tempo e do espaço. A linguagem musical contribui para a formação integral do ser humano, pois organiza som e silêncio, comunica sensações e sentimentos evocando um trabalho afetivo, cognitivo e estético de maneira lúdica. O bebê, ainda no ventre materno tem contato com os sons produzidos pelo seu organismo e de sua mãe. Ouve os batimentos cardíacos ritmados, ora intensos, ora mais amenos. A voz materna é percebida pelo bebê formando o primeiro vínculo afetivo tão importante para o seu desenvolvimento. Desde o nascimento, a criança está em contato com os familiares, com a sua linguagem e cultura e percebe os sons e ruídos presentes no ambiente. Ela percebe o mundo exterior e interage por meio de expressões e movimentos corporais – elementos presentes na música.

A criança atendida pelos Centros de Educação Infantil da rede municipal da cidade de São Paulo apresenta faixa etária de seis meses a três anos e onze meses de idade, em plena fase de desenvolvimento e conhecimento de si mesma e do mundo. Está desenvolvendo a linguagem oral, utilizando-se da linguagem gestual para comunicar-se e relacionar-se com o outro. Observa e experimenta o próprio corpo e os sons que ele produz. O nosso trabalho pretende investigar os benefícios da música para o desenvolvimento da comunicação das crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil, na faixa etária de zero a três anos de idade. Apresenta um breve histórico da Educação Infantil no Brasil e as leis que a regulamentam atualmente. Objetivando a construção de conhecimentos sobre o processo de aquisição da linguagem na criança, traz a abordagem de teóricos da aprendizagem. Discorre sobre o trabalho musical realizado com crianças pequenas e suas relações com o desenvolvimento da linguagem e o movimento criativo de uma turma de Berçário em um Centro de Educação Infantil. O estudo da utilização da música na comunicação gestual e oral enriquece a prática docente no dia a dia do Centro de Educação Infantil. A pesquisa contou com um levantamento bibliográfico, consulta a documentos oficiais sobre a formação e aprendizagem da linguagem na criança, histórico da educação infantil brasileira, do ensino de música nos Centros de Educação infantil e a observação das crianças atendidas pelo Centro de Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança era tida como um adulto em miniatura e seu cuidado e educação acontecia em família. A infância passou a ter importância significativa para a sociedade durante o século XVII. Na segunda metade do século XIX surgiram as primeiras instituições de Educação Infantil na Europa, chegando ao Brasil na década de 1870.

No Brasil, a educação da infância começou

em 1875, com o surgimento no Rio de Janeiro e em São Paulo dos primeiros Jardins da Infância, inspirados na proposta de Froebel e destinados aos filhos de famílias abastadas. Somente em 1930 tem início a participação direta do setor público no atendimento do pré-escolar, fruto da pressão pública e das lutas sindicais da nova classe trabalhista que reivindicava os direitos de uma educação pública, gratuita e para todos.

O amplo reconhecimento e atendimento `as crianças de zero a seis anos se deu na Constituição de 1988, que expressa a Educação Infantil como um direito da criança, e não mais da mãe ou do pai trabalhadores. A partir daí, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser legal, um dever do estado e direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei número 9394/96, a Educação Infantil passa a ser, legalmente, concebida e reconhecida como etapa inicial da educação básica. O artigo 29 da LDB 93934/96 afirma:

"A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade."

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI - foi criado em 1998 e regulamenta o atendimento. A Educação Infantil ganhou valorização, nova identidade e uma preocupação de qualidade. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23), afirma:

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma."

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil organiza conteúdos que orientam o trabalho docente nas faixas etárias. Orientam a prática educativa, em caráter instrumental e didático, definindo dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, destacando-se os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática.

Com relação `a utilização da música na Educação Infantil, o Referencial destaca:

"A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e

comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente." (BRASIL, 1998, p.45)

"Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. "(BRASIL, 1998:p.48)

Atualmente, a prática educativa desenvolvida nos Centros de Educação Infantil segue os regulamentos expressos na legislação vigente e contam com documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação que orientam ações didáticas específicas para a Educação Infantil, com embasamento teórico, além de projetos de Formação Continuada oferecidos aos professores em exercício.

A LINGUAGEM DA CRIANÇA

A aquisição da linguagem constitui objeto de estudos e discussões teóricas tanto no campo da lingüística, psicolingüística, sociolingüística, psicanálise, psicologia do desenvolvimento e outros que por suas abordagens a compreendem como híbrida e multidisciplinar.

Este estudo considerou a abordagem interacionista compartilhada entre as vertentes cognitiva de Piaget (1999) e a sócio-histórica de Vygotsky (1989). Ambos estudiosos do desenvolvimento humano, entendido como uma construção contínua, caracterizado pelo aparecimento de estruturas mentais, isto é, das formas de organização da atividade mental que vão se aperfeiçoando e solidificando até alcançar um estágio superior quanto aos aspectos de inteligência, vida afetiva e relações sociais.

Piaget (1999) demonstrou em seus estudos que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias e cada faixa etária, ou seja, há uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma acomodação das estruturas mentais a este novo dado ao mundo exterior. Piaget (1999) considera o desenvolvimento humano como uma globalidade, que ocorre por períodos marcados pelo aparecimento de novas qualidades no pensamento, interferindo no desenvolvimento global.

As teorias do desenvolvimento humano partem do pressuposto de que quatro aspectos são indissociados: a) físico-motor – refere-se ao crescimento orgânico, `a maturação neurofisiológica, `a capacidade de manipulação de objetos e de exercício do próprio corpo; b) Intelectual – é a capacidade de pensamento, raciocínio; c) Afetivo-emocional – é o modo particular do indivíduo integrar as suas experiências. É o sentir; d) Social – é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas. As teorias podem enfatizar

diferentes aspectos, ou seja, estudar o desenvolvimento global a partir da ênfase em um dos aspectos. Jean Piaget (1999) enfatiza o desenvolvimento intelectual, estudando as faixas etárias: 1º Período – sensório- motor (0 a 2 anos); 2º Período – pré-operatório (2 a 7 anos); 3º Período – operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); 4º Período – operações formais (11 ou 12 anos em diante).

No período sensório-motor a criança conquista, por meio da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca. Desde o nascimento, a vida mental se mostra no exercício dos aparelhos reflexos de função hereditária, como a sucção. Esses reflexos vão se aprimorando com o treino. Aos cinco meses, a criança coordena os movimentos das mãos e olhos e consegue pegar objetos, aumentando sua capacidade de adquirir novos hábitos. Ao final do período a criança é capaz de usar um instrumento como meio para atingir um objeto (usar a vassoura para puxar algo sob um móvel). Ela utiliza a inteligência pratica ou sensório-motora, que envolve as percepções e os movimentos. O desenvolvimento físico acelerado é o suporte para o aparecimento de novas habilidades. Isto é o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico permite a emergência de novos comportamentos, o que propiciará um domínio maior do ambiente. Durante esse período, ocorrerá na criança uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior. Os progressos da inteligência levam-na a situar-se como um elemento entre outros no mundo. No aspecto afetivo também aparece diferenciação e ela já demonstra preferências por brinquedos, pessoas, etc. Por volta dos dois anos a criança evolui de uma atitude passiva em relação ao ambiente e pessoas do seu mundo para uma atitude ativa e participativa. Integra-se no ambiente pela imitação das regras e, no final do período é capaz da fala imitativa.

No período pré-operatório o acontecimento mais importante é o aparecimento da linguagem:

"Com o aparecimento da linguagem, condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças a linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativa, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Daí resultam três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí por diante se constituir no plano intuitivo das imagens e das "experiências mentais". [...] "No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o das representações interiores". (PIAGET, 1999, p.24)

O autor se refere a modificações de condutas gerais: socialização, pensamento

e intuição que terão repercussões afetivas. Para ele, o desenvolvimento senso-motor progride em conexão com a imitação dos movimentos que a criança observa no adulto e reproduz. O mesmo pode-se dizer em relação a fala:

"A troca e a comunicação entre os indivíduos são as conseqüências mais evidentes do aparecimento da linguagem. [...] A imitação de sons tem uma evolução semelhante. Quando os sons são associados a ações determinadas, a imitação prolonga-se como aquisição da linguagem (palavras - frases elementares. Depois substantivos e verbos diferenciados e finalmente, frases propriamente ditas). Enquanto a linguagem se estabelece sob forma definida, as relações interindividuais se limitam `a imitação de gestos corporais e exteriores afetiva global sem comunicações diferenciadas. Com a palavra, ao contrário, é a vida como tal, que é posta em comum e, deve-se acrescentar, que se constrói conscientemente, na medida em que pode ser comunicada." (PIAGET, 1999, p.25)

A palavra traz a possibilidade da exteriorização da vida interior e de corrigir ações futuras. A criança já antecipa o que vai fazer. Com a decorrência do aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento se acelera. O início do período exclui toda a objetividade, a criança transforma o real em função de seus desejos e fantasias, inicia o jogo simbólico. Grande parte de seu repertório verbal é utilizado de forma imitativa, sem que ela domine o significado das palavras. No aspecto afetivo, surgem os sentimentos interindividuais, sendo um dos mais relevantes, o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela. É um misto de amor e temor.

A teoria de aprendizagem estudada por Vygotsky (1989) considerou o desenvolvimento infantil a partir de três aspectos: instrumental, cultural e histórico. Para ele, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos. Um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a linguagem. Vygotsky (1989) enfatizou em toda sua obra, a linguagem e sua relação com o pensamento. O aspecto instrumental refere-se `a natureza mediadora das funções psicológicas complexas. Resposta a estímulos apresentados no ambiente, que alteramos e usamos a modificação como um instrumento do nosso comportamento. O aspecto cultural envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas – a linguagem. O aspecto histórico funde-se com o cultural, pois os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento, foram criados e modificados ao longo da história social da civilização.

Desde que nascem as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorpora-las `as suas relações e `a sua cultura. Inicialmente as respostas são determinadas por processos naturais, especialmente aqueles

proporcionados pela herança biológica. A mediação dos adultos dá forma aos processos psicológicos mais complexos. Esses processos, no início são interpsíquicos (partilhados entre pessoas), ou seja, só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. `A medida em que a criança cresce, os processos são executados dentro das próprias crianças - intrapsíquicos. É pela interiorização dos meios de operação das informações, meios historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas torna-se igualmente sua natureza psicológica.

Nos estudos feitos por Vygotsky (1989) sobre o desenvolvimento da fala ficam claro que os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Cercada por adultos na família, a fala da criança começa a adquirir traços demonstrativos, e ela começa a indicar o que está fazendo e de que está precisando. Após algum tempo, a criança fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa a fazer distinções para si mesma. A fala vai deixando de ser um meio para dirigir o comportamento dos outros adquirindo a função de auto direção. Fala e ação que se desenvolvem independentes uma da outra, em determinado momento do desenvolvimento se convergem, e esse é o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem `as formas puramente humanas de inteligência. Forma-se, então, um amálgama entre fala e ação, com sua função planejadora. O desenvolvimento está alicerçado nas interações. O sujeito faz sua uma ação que tem, inicialmente um significado partilhado. A criança faz movimentos tentando alcançar um objeto inacessível, o adulto interpreta os movimentos como “desejo de obtê-lo” e então lhe dá o objeto. Os movimentos da criança afetam o adulto e não o objeto; a interpretação do movimento pelo adulto permite que a criança transforme o movimento de agarrar em gesto de apontar. O gesto é criado na interação, e a criança passa a ter controle de uma forma de sinal, a partir das relações sociais.

Todos os movimentos e expressões verbais da criança, no início de sua vida, são importantes, pois afetam o adulto, que os interpreta e os devolve `a criança com ação e/ou com fala. A fala egocêntrica, foi vista por Vygotsky (1989) como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior.

O autor sintetiza o desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento, afirmando:

“[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas em desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir, Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento

se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo do pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de palavras. Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras."

"A primeira coisa que esse estudo revela é a necessidade de se fazer uma distinção entre os dois planos da fala. Tanto o aspecto interior da fala – semântico e significativo – quanto o exterior – fonético –, embora formem uma verdadeira unidade, tem as suas próprias leis de movimento. A unidade da fala é uma unidade complexa, e não homogênea". (VYGOTSKY, 1989, p.108)

Vygotsky (1989) ressalta que o significado é elemento essencial da palavra e, ao mesmo tempo, um ato do pensamento. É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Para ele, os significados propiciam a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, criando uma espécie de catalisador por meio do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

"O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável." (VYGOTSKY, 1989, p. 104)

Os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem e estão em constante transformação. De acordo com o grupo cultural, o significado das palavras podem adquirir diferentes sentidos, depende do contexto em que é utilizada.

A fala inicial da criança tem, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento de suas funções psicológicas. Considera que as funções psicológicas emergem e se consolidam no plano da ação entre pessoas e são internalizadas, ou seja, transformam para constituir o plano interno. As ações passam do plano interpsíquico para o intrapsíquico, sendo o processo de internalização fundado nas ações, interações sociais e na linguagem.

A MÚSICA, A LINGUAGEM E O MOVIMENTO CRIATIVO

Diversos estudiosos conceituaram música e em se tratando do desenvolvimento infantil, a definição que mais converge com o conceito de criança e educação vem de H.J. Koellreutter:

"A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade." (KOELLREUTTER, in BRITO, 2011: p. 28)

"A música está a serviço do homem e é importante levar o aluno a sentir a função integrante da música na vida. Música implica relações e não apenas notas. É melhor não analisar e compreender fatos teóricos, mas interpretá-los de acordo com os fenômenos emocionais e psicológicos da obra." (KOELLREUTTER in BRITO, 2011, p. 111)

As proposições pedagógicas de Koellreutter (2011) estão em consonância com os pedagogos e filósofos contemporâneos que:

...” visam `a construção de novos paradigmas para a formação e o exercício da cidadania de um ser humano íntegro e integrado – consigo, com o outro e com o meio ambiente.” (KOELLREUTTER in BRITO, 2011, p. 28)

“A estética e a teoria da música do nosso tempo partem do conceito de um universo sonoro que é considerado como um todo dinâmico e indivisível que sempre inclui o homem num sentido essencial. Estética e teoria partem de um mundo que deixou de ser ou subjetivo ou objetivo, para tornar-se onijetivo, ou seja, tanto subjetivo quanto objetivo”. (KOELLREUTTER in BRITO, 2011, p. 35)

Ele considera a linguagem musical como um meio de ampliação da percepção e da consciência, pois permite vivenciar e conscientizar fenômenos diversos. É exatamente assim que ocorre o desenvolvimento da criança, inúmeros processos ao mesmo tempo e em altíssima velocidade. A criança inicia seu processo de musicalização de maneira intuitiva, pois desde o nascimento encontra-se em ambiente sonoro, percebendo a música em diferentes formas e situações do cotidiano, seja pela cantiga entoada por sua mãe ou por um móbile sonoro em seu quarto. O estímulo auditivo fascina os bebês que se esforçam para emitir uma resposta, ou movimentar-se em sua direção. Esse esforço significa um importante desenvolvimento no campo afetivo e cognitivo para a criação de vínculos tanto com as pessoas quanto com a música. Não é apenas o movimento que a criança inicia, esforça-se para emitir um som e balbucia. Percebe sua produção e trata de aprimorá-la. A resposta do adulto estabelece a comunicação e transmite segurança para ela prosseguir nas suas investidas. São nas interações que a criança vai construindo seu repertório inicial.

A maturação do órgão fonador depende de tempo e também de exercícios. Experimentar as possibilidades vocais requer uma atividade sensorial e física para reagir ao estímulo sonoro. As tentativas de resposta, a exploração vocal é um preparo para a fala. A escuta se desenvolve também desde cedo. A criança observa os sons dos brinquedos, da fala de pessoas, do ambiente doméstico, descobrindo o mundo exterior. A audição de música instrumental provoca diferentes reações nos bebês que podem ficar atentos, calmos ou agitados.

O desenvolvimento motor e a linguagem se desenvolvem rapidamente. Os bebês de 18 meses interagem com a música batendo palmas ou com um chocalho ou com movimentos de se balançar. Ficam extremamente concentrados nas brincadeiras cantadas e tentam cantar. Sua expressão musical se caracteriza pelo aspecto intuitivo e afetivo e pela exploração dos materiais sonoros. A música é uma brincadeira que pode solicitar a nomeação das partes do corpo, por exemplo, e a criança a identifica, localiza. Ela está atenta ao que é cantado. Já participa das brincadeiras de roda e se movimenta no ritmo apresentado, rápido

ou lento. A sua resposta é acompanhada de movimento corporal.

Até os três anos de idade, o desenvolvimento da criança é bastante acelerado. Suas possibilidades vocais e corporais se ampliam e refletem na sua expressão musical. Já dominam bem o corpo, andam, correm, batem palmas, pés e se comunicam oralmente. Nesta faixa etária as brincadeiras preferidas integram gestos, sons e movimento. Experimentam andar no tempo da música – se rápida – correm, se lenta – se arrastam. Movimentam-se tentando sincronia com a música. A brincadeira de cantar, empunhando microfone, também está presente no dia a dia. A sonorização de histórias é uma possibilidade da exploração dos batimentos ritmados produzidos pelo próprio corpo que representa atividade de grande prazer para as crianças. Produzir ruídos para os carros, animais, queda de um objeto, usar um apito em determinados pontos da história desenvolve a escuta de maneira prazerosa.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, no eixo referente `a Música, organiza os trabalhos em dois blocos: O fazer musical e Apreciação Musical. O fazer musical refere-se à atividade criativa, à improvisação, à composição e à interpretação comunicada espontaneamente. Os jogos de improvisação requerem planejamento e ação planejada da criança. A apreciação musical refere-se à audição e interação com músicas diversas, obras de diversos gêneros e culturas. As atividades de audição são apreciadas pelas crianças, elas observam e comentam os diferentes instrumentos presentes numa canção, identificam os sons dos ventos, das águas, de trovões, das chuvas e de pássaros, reconhecendo sons da natureza. Imitam, vocalizando os sons de tambores, de flautas, trompetes e outros, acompanhados de movimentos corporais ritmados.

O TRABALHO COM MÚSICA

No final do século XIX diversos autores desenvolveram idéias e propostas de sistematização da educação musical especialmente dedicadas `as crianças pequenas. Receptores das novas correntes educativas, embora defensores de enfoques e objetivos diversos, suas opiniões convergem em destacar a importância da experiência musical como requisito para a utilização do código convencional da música.

Em busca de uma linguagem musical contemporânea, educadores de diferentes partes do mundo partiram das inovações da música do século XX, quando ocorre a abertura do mundo sonoro, a introdução de novos instrumentos e materiais não convencionais, a ampliação de critérios com respeito a todos os componentes da obra musical.

No Brasil, Teca Alencar Brito(2003) experimenta essa linha, priorizando o desenvolvimento infantil, considerando que:

"[...] um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir." (BRITO, 2003, p. 46)

Para a autora o processo de desenvolvimento da expressão musical requer intervenções educativas, cabendo ao professor atuar como animador, estimulador, provedor de informações e vivencias que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integral, objetivo prioritário da proposta pedagógica na etapa da educação infantil. O contexto significativo para a construção do conhecimento deve incluir criação, elaboração de hipóteses, descobertas, questionamentos, experimentos, etc.

As diretrizes curriculares que orientam o trabalho musical nos Centros de Educação Infantil corroboram com a proposta de Brito. Em 2007 a Secretaria Municipal de Educação elaborou o documento "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – Educação Infantil, o qual contempla as diversas linguagens da criança. No tocante `a Linguagem musical, o documento afirma que:

"A música é uma linguagem muito importante na comunicação e expressão humanas. Desde o nascimento, as crianças já estão imersas num mundo de sons...[...] A voz materna é reconhecida pelo bebê... [...] Assim, os sons e a música constituem uma fonte importante de conexão cultural e desde muito cedo o bebê estará conhecendo e se apropriando de sonoridades características do lugar onde vive – sua família, sua comunidade, seu país." (PMSP, 2007, p.120)

Quando passa a frequentar o Centro de Educação Infantil, o bebê já tem um repertório musical: os sons familiares, as músicas entoadas pelas pessoas em seu convívio. Ainda no berçário esse repertório será ampliado pelos novos sons que farão parte do seu dia-a-dia e do seu mundo. Os professores, com sua voz e brincadeiras sonoras que cantam para as crianças favorecem o estabelecimento de um canal de comunicação fundamental para a integração da criança ao berçário. O cantar do professor forma profundo vínculo afetivo – nas ocasiões da troca de fraldas, é possível o contato físico, cantar e dar atenção exclusiva para o bebê atendido – que favorece ainda mais uma conexão comunicativa com base emocional, transmitindo segurança ao bebê.

É possível registrar a percepção dos bebês aos diferentes sons do ambiente, eles percebem os sons vocais e outras informações sonoras que lhes provocam reações imediatas: susto, alegria, movimentos corporais, medo, curiosidade e direcionam o olhar para o local emitente. Os bebês iniciam na brincadeira de vocalizar, percebendo sua própria voz, que se torna uma inesgotável fonte de exploração e comunicação. É relevante que o professor esteja atento para explorar e prolongar essa experiência, fornecendo ao bebê estímulos sonoros diferentes, trocando a vogal, por exemplo.

A importância da exploração sonora para a aprendizagem musical da criança pequena é enfatizada no trabalho de BRITO (2003) e de KOELLREUTTER (in BRITO, 2011), ponto de convergência entre ambos autores também salientado no RCNEI e nos documentos da SME. A criança percebe os efeitos sonoros enquanto explora os objetos do ambiente, quando vocaliza, ou sopra um apito, deixa

cair uma colher no chão ou a bate na mesa durante a refeição. A exposição pelo professor de um guizo, chocalho ou apito propicia para as crianças vivenciar as diferentes qualidades sonoras. Por meio de brincadeiras, a criança pequena desenvolve aprendizagens referentes aos parâmetros sonoros, percebendo: Altura: um som pode ser grave ou agudo; Duração: a ressonância de um som pode ser curta ou longa (madeira – curta, metais – longa); Intensidade: pela amplitude de sua onda, o som pode ser forte ou fraco; Timbre: é a característica que diferencia cada som; Densidade: é um parâmetro que se refere a um grupo de sons.

KOELLREUTTER (in BRITO, 2011) sugere para as aulas com crianças pequenas, a realização de exercícios com ênfase na vivência do som, oferecendo `as crianças objetos que soem:

"Som é tudo que soa: tom/ruído/mescla. Tom é um som com altura determinada. Ruído é um som sem altura determinada. Mescla é um som que contem ao mesmo tempo elementos sonoros com altura determinada e frações de ruidosidade, Barulho é um ruído com efeito negativo; interferência exterior; aquilo que incomoda."

"O professor não deve ensinar nada e, sim, fornecer objetos e instrumentos que soem para que as crianças os conquistem. Deve propiciar oportunidades para a investigação e a pesquisa experimental da voz e, simultaneamente, dos instrumentos." (KOELLREUTTER, in BRITO, 2011, p. 99)

Conforme disposto no RCNEI, o desenvolvimento da linguagem musical nos Centros de Educação Infantil deve observar o fazer musical, que podemos contemplar com atividades orientadas para a exploração sonora e escuta, favorecendo a criação, a vivência da criança na manipulação de diferentes objetos, instrumentos e estímulos vocais; e a apreciação musical, que privilegia a audição de diferentes ritmos, gêneros e interações com a música. Atividades de apreciação musical ampliam o conhecimento de mundo, favorecem o desenvolvimento motor, a criatividade, a exposição de sentimentos, bem-estar e estimula a expressão corporal criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre os benefícios da música no desenvolvimento da comunicação das crianças atendidas pelos Centros de Educação Infantil – faixa etária de 0 a 3 anos de idade – possibilitou a construção de conhecimentos para a compreensão do processo de formação da linguagem oral na criança, a relevância da utilização da música como meio para a exploração da fala, dos movimentos corporais, da comunicação gestual e para a orientação da pratica educativa.

Comprovamos nossa hipótese com o trecho extraído da obra: Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança, de autoria de Teca de Alencar Brito (2003):

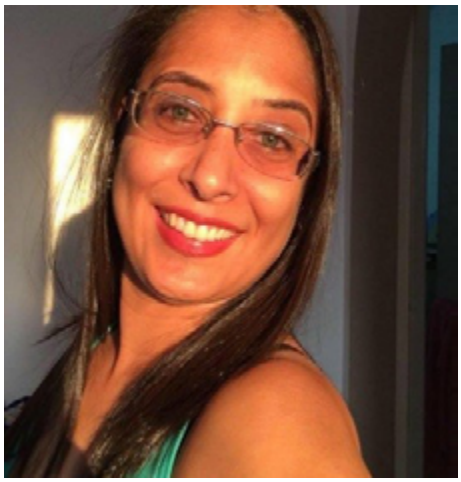
"O processo de aquisição da linguagem também facilita a comparação com a expressão musical: da fase de exploração vocal à etapa de reprodução, criação e reconhecimento das primeiras letras, daí a

grafia de palavras, depois a frases e, enfim, à leitura e à escrita, existe um caminho que envolve a reorganização de percepções, explorações, descobertas, construções de hipóteses, reflexões de sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento: a consciência em contínuo movimento. Isso ocorre também com a música."

"A 'garatuja sonora' do bebê e da criança pequena sintoniza-se com o modo como ela explora os materiais sonoros em mãos, com a exploração de sons vocais com que se entretém por longos períodos, sem que importe o resultado e sem que o uso de 'regras gramaticais' dessa linguagem faça o menor sentido, como, aliás, só poderia ser. Importa explorar os materiais, imitar a ação, nessa fase que o pedagogo e pesquisador musical inglês Keith Swanwick chama de 'manipulativa' , com ênfase na exploração de materiais, e que, para François Delalande, corresponde ao período de exploração sensório-motora, ambos apoiando-se nas pesquisas de Jean Piaget."(BRITO, 2003, p. 43)

A música tem fundamental importância no desenvolvimento infantil. O ambiente sonoro estimula as funções cognitiva, motora, afetiva, emocional e social da criança. A brincadeira é a principal maneira da criança aprender e a musicalização, por seu caráter lúdico cria condições propícias de aprendizagem.

A exploração vocal se constitui em treinamento para o desenvolvimento da fala, para a articulação das palavras na fase inicial da linguagem com função de comunicação. A criança responde ao estímulo sonoro realizando movimentos corporais e, para isso, ela está transformando uma linguagem em outra, elaborada por um trabalho cognitivo complexo. A apreciação musical desencadeia na criança movimentos de expressão criativa, desenvolvendo a comunicação gestual e corporal, além de veicular elementos da cultura, ampliando o conhecimento de mundo para as crianças. A pesquisa nos permitiu ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento global da criança, bem como conhecer um repertório de atividades próprias para a prática pedagógica na Educação infantil. As experiências em sala foram gratificantes para as crianças e para as educadoras, fortalecendo os vínculos afetivos entre o grupo de crianças e com as educadoras.



PRISCILA ROMERO BACELLAR LOPES

Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2003); Graduação em Pedagogia pela UNICID (2016); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos(2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Gustavo.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês B., FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 13 ed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998.3v.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peirópolis, 2ed, 2003.

_____. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Editora Peirópolis, 2 ed, 2011.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Tradução Maria Alice D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 24 ed,1999.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação/ DOT. Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil. SP, 2007.

VYGOTSKY. L. S. Pensamento e linguagem. 2 ed, São Paulo, Martins Fontes, 1989.



OS BENEFÍCIOS DO LÚDICO NA ESCOLA

RESUMO: O presente estudo tem como tema a importância do lúdico para as crianças, observando como pode ser utilizado em prol da aprendizagem infantil. Este estudo buscou demonstrar o quanto o lúdico pode contribuir para a aprendizagem, destacando sua importância para o desenvolvimento humano e sua a utilização como recursos pedagógico, proporcionando aos educadores alternativas para a exploração de atividades didáticas. O lúdico consiste em uma maneira muito eficaz de perpassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto, nossos conhecimentos e a forma com a qual os indivíduos se interagem. A atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento sensório motor e cognitivo, desta forma, torna-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz. Os educadores precisam ter em mente os objetivos e os fins da brincadeira desenvolvida, sua utilização lúdica, cognitiva, sociocultural. Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas em livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. O referencial teórico disponibilizado via Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Para fundamentar este artigo, utilizaremos as teorias de PIAGET (1932), VYGOTSKY (1984), OLIVEIRA (1993), LEONTIEV (1938), KISHIMOTO (1997 e 2005), SANTOS (2011), entre outros. Os benefícios e os estágios do lúdico para o desenvolvimento infantil, as brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança.

Palavras-chave: Escola; Lúdico; Brincar.

O LÚDICO NA ESCOLA

Atuando como educadora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é possível perceber que, nesta faixa etária, são várias as observações a serem feitas em relação aos benefícios da Ludopedagogia no processo de alfabetização e letramento, desde a estimulação da imaginação da criança até o despertar de seu gosto pelo hábito da leitura. Ao realizar este artigo, objetiva-se fazer uma abordagem acerca da importância do lúdico na escola conforme as teorias de importantes estudiosos.

A ampliação do tempo de escolaridade de oito para nove anos impôs importantes questionamentos sobre a prática de alfabetização, essencialmente na Educação Infantil. O que ensinar às crianças? Que conhecimentos essas crianças precisam construir? Que habilidades precisam desenvolver? Que atividades realizar na escola para que alcancem as habilidades desejadas?

Ao longo dos anos a alfabetização tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo que a escola e, os educadores se posicionem em relação às mesmas, construindo suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para a sala de aula a partir de suas reinterpretações e do que é possível e pertinente ser feito. Essas mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem desenvolvidos quanto na natureza da organização do trabalho pedagógico.

A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, essencialmente na educação infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. Independentemente de época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos em que a realidade e o faz de conta se confundem apesar de a história de antigas civilizações mostrar o contrário, fazendo o brincar se transformar em pecado.

Nas sociedades de mudanças aceleradas em que vivemos somos sempre levados a adquirir competências novas, pois é o indivíduo a unidade básica de mudança. A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Por meio deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação

e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

O jogo não é simplesmente um "passatempo" para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Por meio do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa.

Por meio dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar.

Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos.

“Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação intima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. (KISHIMOTO, 1994, p. 21)

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginações. O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento. Brincando a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

As brincadeiras podem ser consideradas como a principal atividade da criança, independente, de sua cultura, do momento histórico, e do meio ao qual está inserida. Brincando ela se apropria de inúmeros conhecimentos, em que ocorrem importantes mudanças e transformações em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

O brincar é para a criança uma fonte de descoberta de valor incalculável, pois, enquanto brinca vivencia o lúdico de forma significativa produzindo no cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer que, por sua vez, desenvolve o senso de companheirismo, afirma a personalidade, proporcionando a criança a descoberta do seu próprio “eu”. Brincando ela aguça o imaginário, desperta ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual e criativo.

Segundo KISHIMOTO (1997, p. 23) “Enquanto manifestação livre e espontânea

da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar". A brincadeira é, sem sombra de dúvidas, uma linguagem natural da criança e é, portanto, de extrema importância que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar por meio de atividades lúdicas.

Para OLIVEIRA (1990, p. 57), as atividades lúdicas são a essência da infância. Mediante a afirmação, compreende-se que a educação infantil não pode desvincular as atividades lúdicas do processo de ensino.

Portanto, o espaço escolar se constitui como um importante ambiente favorecedor do desenvolvimento sociocultural, e é na escola que o aluno vivencia experiências e, a partir delas, estabelece interações com o meio. Podemos entender que a escola é um espaço privilegiado para compreender, valorizar e compartilhar conhecimentos, seguindo uma proposta pedagógica dinâmica que almeje um desenvolvimento eficaz para o processo ensino aprendizagem. É imprescindível pensar em metodologias que possibilitem ao estudante interagir com experiências, com práticas educativas desenvolvidas na escola, por meio de atividades que viabilizem uma aprendizagem mais significativa, sabendo que, por meio dela, é possível ampliar as possibilidades expressivas de cada educando, assim, buscando contribuir para que os aprendizes possam atuar em seu contexto de modo coerente com sua história e seus valores.

Em função disso, todo educador deve interessar-se pela temática e buscar ampliar seus conhecimentos pedagógicos no intuito de aprimorar suas metodologias de ensino. A dificuldade de adaptação, aprendizagem e socialização, apresentada pelas crianças, fazem das brincadeiras um instrumento de trabalho de considerável valor que utilizado corretamente proporciona a criança o gosto pela a escola e, em consequência, pelo aprendizado.

A brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos.

Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo". (KISHMOTO, 1994, p. 25). Para a criança, a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação. Não depende de regras, de formas rigidamente estruturadas. A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo.

Tanto o jogo, quanto o brinquedo e a brincadeira fazem parte do lúdico na Educação. O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como

traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa.

Segundo PIAGET (1967, p. 48), "[...] o desenvolvimento da criança acontece por meio do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibração com o mundo".

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Por meio da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

Pode-se dizer que o lúdico é um grande aliado que merece atenção dos pais e educadores, é por meio dele que ocorrem experiências inteligentes, praticadas com emoção, prazer e seriedade. Com as brincadeiras é que ocorre a descoberta de si mesmo e do outro. É no ato de brincar que a criança se apropria da realidade. O educador escolar deverá monitorar as brincadeiras adequadas para que a aprendizagem da criança ocorra de maneira agradável e compreensível.

As atividades lúdicas têm por objetivo ajudar a criança a entrar em contato com o mundo imaginário e ao mesmo tempo real, e desenvolver suas habilidades de criar e relacionar esses conhecimentos, pois, só assim elas serão capazes de desenvolver uma linguagem e aprender a dominar todo tipo de informação. Elas funcionam como exercícios necessários e úteis a vida. E as brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender. E facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O lúdico tem sido utilizado como instrumento educacional desde a pré-história em que o homem primitivo se utilizava de rituais, que muito se assemelham as brincadeiras de roda, para exercer domínio sobre a caça, a pesca e até mesmo o poder sobre os fenômenos da natureza, esses rituais faziam parte de suas crenças e eram transmitidos de pais para filhos. Já na antiguidade greco-romana as atividades lúdicas como o jogo estava ligado às atividades para relaxamento e entretenimento. Na Idade Média os jogos como muitas atividades artísticas foram considerados impuros e, portanto, proibidas.

No Renascimento ele surge como um instrumento para facilitar o estudo e desenvolver a inteligência. É reabilitado então a partir do século XVI, com ideias de pensadores humanistas como Rousseau, Dewey, Vygotsky, Piaget, entre outros, estes humanistas deixaram importantes estudos sobre o brincar enfocando seu valor educativo. Estudos continuam provando que a atividade lúdica deve ser utilizada em sala de aula como importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades psicológicas, sociais e motoras.

Conforme afirma KISHIMOTO (1997, p. 62), "o jogo torna-se uma forma especial para aprender os conteúdos escolares". É brincando que a criança experimenta situações, conflitos e supera desafios, que vão proporcionar, além do próprio prazer de brincar, o seu pleno desenvolvimento.

Brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando a criança nasce suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. (SANTOS, 2011, p. 39).

Apropriar-se desta importante estratégia ludopedagógica para o processo ensino aprendizagem na educação infantil é transformar o espaço escolar em um ambiente significativo e imaginário em que a criança expresse sua criatividade por meio da interação que estabelece com outras crianças, explorar o lúdico na educação infantil é utilizar os próprios recursos que a criança oferece para enriquecer a prática educativa, propondo a aquisição de novos conhecimentos a partir dos que elas já possuem.

O brincar na escola não é apenas passatempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem. O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivencia das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento. (SANTOS, 2011, p. 40).

Os jogos e brincadeiras possibilitam à

criança um relacionamento significativo com aprendizagem por meio do desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual, pois com as atividades lúdicas a mesma desenvolve a expressão corporal, oral, reforça habilidades sociais, integra-se na sociedade, forma seus conceitos relacionam suas ideias, constrói seu próprio conhecimento, fazendo a ligação com mundo real e constrói seu próprio mundo.

Para KISHIMOTO (1997, p. 45): "Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar". Tendo a compreensão de que a escola deve ofertar o que há de melhor para o educando utilizar o lúdico como estratégia metodológica para o desenvolvimento infantil e também oportunizar vivencias enriquecedoras que envolvem toda e qualquer situação e materiais, desde que gere prazer. Ao levar o lúdico para a escola está se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino.

O espaço escolar para o desenvolvimento infantil deve ser compreendido com um ambiente dinâmico rico e significativo que favoreça e valorize a autonomia da criança por meio de um processo de ensino que seja interessante e prazeroso para isso é imprescindível que as atividades sejam bem variadas, disponibilizando à criança diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações.

Portanto a brincadeira não deve ser desprezada no contexto escolar, pois propicia a criança um meio prazeroso de aprender. Ao brincar ela estará desenvolvendo sua própria aprendizagem de forma ativa, por meio da ludicidade estará realizando sua própria atividade reproduzindo ações que lhes são familiares, construindo seu conhecimento a partir daquilo que já conhece.

Em conformidade com esse pensamento é que a educação infantil precisa ser constituída em um ambiente saudável e agradável, pois o início da vida escolar de uma criança deve ser marcado por boas vivências, despertando nela o gosto pela escola, para que posteriormente interiorize e compreenda importância desta instituição para o seu desenvolvimento humano e social.

A importância da ludicidade no contexto escolar e na vida diária da criança vai muito além de seu desenvolvimento motor, ela não só contribui para sua formação motora, sensorial, social, como também desenvolverá suas potencialidades psíquicas, neste sentido afirma VYGOTSKY (1998, p. 112) que "a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil".

Portanto, as atividades pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil deverão ser pensadas e planejadas, tendo em vista os objetivos a serem

alcançados em cada componente curricular, passando a desenvolver propostas de ensino verdadeiramente educativas e de qualidade.

O brincar faz parte da vida da criança, desde muito cedo ela já desenvolve essa habilidade, que consequentemente irá proporcionar seu desenvolvimento motor, psíquico e social. Por meio do lúdico a criança desenvolve sua criatividade, adquire conhecimento com as vivências, e relacionamentos com seus semelhantes. Assim ela consegue se expressar de forma livre e espontânea, aprendendo a interagir e relacionar-se socialmente.

Para VYGOTSKY (1989, p. 89), a "brincadeira no desenvolvimento infantil é um importante suporte para a mente, contribuindo com as diferentes formas de pensar e realizar suas ações simbolicamente". Assim a criança se diverte, raciocina e aprende de maneira simples e descontraída sem perceber cobrança da sua aprendizagem.

Segundo PIAGET (1987, p. 53) "brincando a criança é capaz de assimilar o mundo exterior às suas próprias necessidades, mesmo sem se adaptar às realidades que estão a sua volta".

Assim como para esses pensadores do desenvolvimento infantil o brincar não é simplesmente um passatempo, mas sim, uma forma de contribuir na formação e no desenvolvimento psicossocial da criança, ajudando-a adquirir comportamentos que lhe servirão de base para o desenvolvimento das suas atividades na vida adulta, sejam elas físicas ou intelectuais, educadores devem ter essas mesma visão do brincar para a partir desse pressuposto construir sua prática pedagógica com princípios que considerem a verdadeira função da ludicidade como ferramenta de ensino/aprendizagem.

Um importante mecanismo do brincar no desenvolvimento infantil

de crianças com idade entre 4 e 5 anos (idade esta que devem

frequentam a educação infantil nível II), é o jogo da imitação. A imitação parte do interior da criança por meio de gestos e invenção a fim de expressar sua criatividade.

Mas, além da discriminação e da seleção dos objetos, a imitação requer também a invenção pela qual objetiva melhor distribuição das suas funções no tempo e no espaço, estimulando a elaboração de gestos por meio da prática social.

"A imitação é composta de elementos contraditórios, o automatismo e a

invenção, apontando para a necessidade de mediações e sendo relevante à própria emoção" (WALLON, 1981, p. 63).

De acordo com VYGOTSKY (1989, p. 91), "a boa aprendizagem é a que faz com que o desenvolvimento potencial se transforme em afetivo real". A

representação como capacidade de criar uma imagem mental é muito importante, pois por meio dela se cria e promove o desenvolvimento enquanto espécie.

A representação, no desenvolvimento infantil, nasce da imitação e a supera, visto que a representação só ocorre no plano simbólico, enquanto a imitação permanece no plano motor, como por exemplo: a criança se identifica com o objeto, imaginando um que é um outro ser. (WALLON,1981, p. 63).

Por meio da brincadeira de faz de conta,

as crianças realizam esta

subjetividade. Utilizando muitas vezes objetos presentes para representar outros que estejam ausentes. Exemplo: brincar de boneca representando a família; puxar um objeto qualquer como se fosse um carro ou um animal, brincar de luta como se fosse um super-herói, imitar animais usando o próprio corpo; entre outras atitudes que denotam ações presentes em seu dia a dia. Neste processo, a criança utiliza diferentes meios: como sons, gestos, palavras, frases, postura para representar suas imaginações por meio de imitações que promovem momentos prazerosos de aprendizagem, em que ela encontra significados já experimentados em seu cotidiano.

"Numa situação imaginária como a da brincadeira de faz-de-conta (...) a criança é levada a agir num mundo imaginário o ônibus que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo, em que a situação é definida pelo significado pela brincadeira o ônibus, o motorista, o passageiro, etc. e não pelos elementos reais concretamente presente as cadeiras da sala em que estão, brincando de ônibus, as bonecas etc. (...) Mas além de ser uma situação imaginária o brinquedo é também uma atividade regida por regras mesmo no universo de faz-de-conta, as regras devem ser seguidas". (OLIVEIRA, 1993, p. 13).

Nos jogos, ao assumir suas funções, a criança se desenvolve emocional e intelectual, pois brincando ela age de modos diferentes de sua idade e de seu

comportamento habitual. Trazendo para sua vivencia situações que ocorrem a sua volta com adultos ou não, que para si se concretiza por meio do faz de conta.

Essa adaptação é o processo de introdução das experiências advindas da relação social. É a saída do que está internalizado demonstrando as funções que antes estavam ocultas na relação social, estabelecendo entre a criança e o meio, uma esfera de trocas mútuas que condicionam e modelam suas reações. É por meio das interações que o indivíduo irá se constituir humanamente.

Não apenas no desenvolvimento infantil como também no trabalho

pedagógico, as atividades lúdicas apresentam várias funções na vida das crianças nos seus aspectos sociais e nas Instituições de Educação Infantil. O brinquedo é o suporte que ajuda a criança experimentar e representar situações da vida real e concreta.

Para que ocorra o desenvolvimento infantil em sua plenitude deve ser

consideradas todas as possibilidades que tornem possível tal ato. Portanto a

ludicidade não pode ser desprezada, e sim considerada como ferramenta de ensino, por todos aqueles que participam da formação da criança. Para que o lúdico seja utilizado como recurso pedagógico produzindo bons resultados tanto no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo como no quesito aprendizagem de alunos em idade Pré-escolar nível II (4 e 5 anos) é imprescindível pensar na intervenção metodológica do educador.

Em todas as fases de sua vida, o ser descobre e aprende coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre

o meio em que vive.

Independente de cultura, raça, credo ou classe social, toda criança brinca. Todos os seus atos estão ligados à brincadeira. A infância é a idade das brincadeiras, por meio delas, a criança satisfaz seus interesses e necessidades particulares.

Portanto a brincadeira está intimamente ligada à criança. É muito importante aprender com alegria. Enquanto se divertem as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo, e podemos ver que, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

(Brasil, 1998) "os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação dos

conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica".

Não há como ignorar as inúmeras possibilidades que os jogos e as brincadeiras propiciam ao educador, a utilização de tais recursos potencializa cada vez mais a vivencia no espaço escolar destinado a educação infantil, ao trazer o lúdico para a sala de aula o professor coloca o educando em contato com o universo imaginário o que por sua vez conduz a criança a desenvolver a expansão de sua aprendizagem por meio de um ambiente criativo e dinâmico que valoriza a manifestação demonstrada pela criança enquanto brinca colocando-a como foco principal em seu processo de desenvolvimento educativo.

As atividades lúdicas são uma grandes aliadas do fazer pedagógico, mas para que tal recurso cumpra o seu papel de agente

transformador do espaço educativo é necessário mudança de postura por parte dos educadores, uma vez que os jogos e brincadeiras não podem ficar reservados apenas para os horários menos nobres como os intervalos entre uma atividade e outra ou até mesmo para o recreio, mas sim serem incorporados nas atividades diárias de sala de aula por meio de uma renovada ação metodológica, que por sua vez dinamize a prática de ensino, assumindo assim seu importante papel no centro difusor do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras realizadas no presente estudo, com o aporte bibliográfico sobre o tema e relacionando o mesmo com a prática pedagógica na Educação Infantil, podemos verificar que é fundamental que o educador perceba a importância do lúdico na escola, tanto para a socialização da criança, quanto para o seu aprendizado, de forma prazerosa.

A brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos.

Portanto, a brincadeira não deve ser desprezada no contexto escolar, pois propicia a criança um meio prazeroso de aprender. Ao brincar ela estará desenvolvendo sua própria aprendizagem de forma ativa, por meio da ludicidade estará realizando sua própria atividade reproduzindo ações que lhes são

familiares, construindo seu conhecimento a partir daquilo que já conhece.

Por meio do brincar a criança encontra-se com o mundo, percebendo como ele é e dele recebendo elementos importantes para sua formação, desde os atos mais significantes, até fatores determinantes da cultura de seu tempo.

Os jogos e brincadeiras possibilitam a criança um relacionamento significativo

com aprendizagem não somente do desenvolvimento psíquico, assim com, físico, afetivo, social e intelectual, pois por meio das atividades lúdicas a criança desenvolve a expressão corporal, oral, reforça habilidades sociais, integra-se na sociedade, forma seus conceitos relacionam suas ideias, constrói seu próprio conhecimento, fazendo a ligação com mundo real constrói seu próprio mundo, criando um elo no processo ensino aprendizagem.

Dentre os pontos destacados nesta pesquisa ficam evidente que aliar jogos e brincadeiras as atividades práticas diárias de sala de aula tornam o espaço escolar mais interessante e prazeroso, despertando na criança o gosto pela escola.

Ressalta-se que a atividade lúdica deve ter seu potencial

reconhecido e valorizado entre os educadores. Ainda foi possível verificar que os educadores possuem dificuldades em trabalhar com a estratégia lúdica, apesar de reconhecerem sua importância, portanto, é visível a necessidade de ampliar os conhecimentos referentes a essa prática. Há a necessidade, portanto, de uma maior conscientização no sentido da valorização do brincar nas práticas pedagógicas e um maior envolvimento por parte dos professores em relação ao conhecimento atribuído a importância dos jogos e brincadeiras como relevante estratégia didática.

Sendo assim a escola de a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo frequentemente atuando no desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos.

A ludicidade é indispensável à saúde emocional e intelectual da criança. Sem dúvida irá contribuir para a eficiência e o equilíbrio do adulto no futuro. As atividades de recreações proporcionam auto expressão e auto realização. Compreender que a ludicidade é um recurso que possibilita à criança o desenvolvimento amplo da imaginação, e que é, portanto, mais que uma alternativa metodológica eficiente, por oferecer ao aprendiz a oportunidade de criar, pensar e desenvolver significativamente suas capacidades humanas.

A importância da ludicidade no contexto escolar e na vida diária da criança vai muito além de seu desenvolvimento motor, ela não só contribui para sua formação motora, sensorial, social, como também desenvolverá suas potencialidades psíquicas.

Faz-se necessário que o lúdico na escola seja uma metodologia a fim de

possibilitar mais eficácia no processo ensino-aprendizagem, estimulando o desenvolvimento das crianças. Cabendo, portanto ao educador, ser o mediador deste processo, proporcionando assim um ensino de qualidade ainda mais na educação infantil a qual corresponde à primeira etapa do

desenvolvimento humano.

Em sala de aula o lúdico pode ser explorado em todas as atividades, pois é um recurso que possibilita ensinar/aprender despertando prazer e, dessa forma, a aprendizagem se realiza.

Por meio da bibliografia de pesquisa, podemos perceber que reconhecer o lúdico como aliado do professor no processo ensino aprendizagem, de crianças na educação infantil e apropriar-se desta estratégia nas práticas pedagógicas é transformar o espaço escolar em lugar inovador e

significativo aos olhos do aprendiz em que ele possa expressar sentimentos, ideias, sonhos e opiniões por meio de uma aprendizagem que respeite seus limites e potencialidades educacionais.



PRISCILA MARIA TRENTIN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UMC – Universidade de Mogi das Cruzes (2008); Especialista em Arte de Ensinar Arte pelo Instituto Singularidades (cursando, a concluir em dezembro de 2018); Professora de Ensino Fundamental I - Arte - na EMEF RUI BLOEM.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Silvana. Compra pra mim! Eu quero! Pátio educação infantil. PortoAlegre, RS. Ano X, n 32, p. 36-39, junho/setembro 2012

BARROS, Celia S. G. Psicologia e construtivismo. São Paulo: Ática, 1996.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual. Disponível em: http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm. Acesso em 21 de outubro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série). Brasília, 1997.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812007000100009&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 19 outubro 2018.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos. UNAMA. Belém, 2002

GALLARDO, Jorge Sérgio Perez; et al. Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GROLNICK, Simon A. Winnicott. O trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória. Tradução: Regina Machado Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KAMII, C; DEVRIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T.M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo : Pioneira, 1994.

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lúria, Leontiv. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998a.

_____ Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998b.

MACEDO, Lino de, et al. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.

MACHADO, Rose Eliane Sgroglia. Educação física. Blumenau: Bicho Esperto, 2012.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. O lúdico na aquisição da segunda língua. Disponível

em: http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm. Acesso em 16 de outubro de 2018.

OLIVEIRA, Sâmela Soraya Gomes de, DIAS, Maria da Graça B. B. e ROAZZI, Antonio. O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. Psicol. Reflex. Crit. [online]. 2003, vol.16, no.1 [cited 29 March 2006], p.1-13.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, ago. 2006 . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci20lng=pt&nrm=iso>. acesso em 19 de outubro de 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0103863X2006000200005.-N

QUEIROZ, Tania D. Manual pedagógico do educador da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Rideel, 2011.

QUEIROZ, Tania D; MARTINS, João Luís. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2011.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira,1979.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. O brincar da criança: criatividade e saúde. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo20080002000014&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 26 outubro 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdicovivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILER, Pan; ROSSANO. Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SERPA, Andréa. Avaliação na educação infantil. Presença pedagógica. Belo Horizonte, MG. N 107, p. 76-79, set./out. 2012.

SILVA JUNIOR, Afonso Gomes da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SNEYDERS, Georges. Alunos Felizes. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

SOUZA, Aline Correa de, et al. Música, Movimento e artes visuais. São Paulo: DCL, 2006.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. 2004. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621. Acesso em 16 de outubro de 2018. el em: . ISSN 0102-7972.

TELES, Maria Luiza Silveira. Socorro! É proibido brincar! Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1999.

VYGOTSKY, L A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981.



ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO AUXILIARES NA EDUCAÇÃO

RESUMO: Buscamos por meio desse trabalho delinear algumas nuanças acerca da alfabetização, formação docente e a inserção das novas tecnologias da informação. A atuação docente na educação básica é cada vez mais foco de possibilidades de novas interações na medida em que os profissionais têm a possibilidade diversificar sua prática, percebemos que as referências vão muito além do tradicionalismo, pois coloca o aluno enquanto protagonista no processo de aprendizagem. Com relações as TIC's podemos aferir que fazem parte do arcabouço carregado pelas novas gerações e, portanto, devem ser cada vez mais reivindicadas nos mais diversos contextos educacionais. Desse modo nos propomos por meio desse trabalho dar nossa contribuição para as inquietações em questão.

Palavras-chave: Educação; Alfabetização; Tecnologias; Formação.

INTRODUÇÃO

A alfabetização permite a compreensão para todas as nuances culturais da população da mesma língua e para isso, congela a escrita de palavras para torná-la independente da maneira de como o escritor fala. Assim, a escrita, para que possa ser entendida por qualquer indivíduo, deve ser caracterizada por uma resistência a mudanças e modificações.

Embora muitos sejam conhecidos sobre o processo de alfabetização, nosso conhecimento do desenvolvimento da ortografia permanece um tanto incompleto. A ideia-chave de todas as principais teorias sobre o desenvolvimento da ortografia é que as crianças conhecem as letras e os seus nomes, e eles aplicar esse conhecimento para entender melhor as conexões entre letras e sons. Esta aplicação serial de correspondências de letra e som permite que a criança acesse a fonologia da palavra inteira e dos sentidos sonoros. Cada palavra decodificada com êxito oferece às crianças a oportunidade de estabelecer ligações diretas entre uma determinada sequência de letras e fala que levam ao desenvolvimento.

Diferentemente das linguagens mais transparentes, o conhecimento das correspondências grafema-fonema não favorece o acesso aos grafemas ortográficos, o aluno trata as informações da escrita de forma diversificada, envolvendo evolução fonográfica. A leitura e a escrita estão enraizadas na linguagem oral, na fonologia, mas também na dimensão visual. A fonologia é importante para configurar os inícios de leitura e escrita, mas não é o suficiente, quer para garantir a aprendizagem e utilização de vocabulário ortográfico ou fazer conta dos fenômenos de concordância em gênero e em número para os quais marcas escritas devem ser mobilizadas sem poder ter índices fonológicos.

Alfabetização é um processo longo e contínuo que integra o funcionamento do sistema de escrita. A grafia é mais irregular na escrita do que na leitura, porque uma grande parte dos sons pode ser escrita de várias maneiras. Como resultado, para a criança, desde o início da alfabetização formal, é um desafio entender como a relação entre letra e som é estabelecida. Isso acontece porque, em um sistema de escrita alfabético, a letra deve representar um som e cada som é uma letra, ao passo que nem sempre é o que acontece. Essa relação entre os sons da fala e as letras é bastante complicada.

Para a representação escrita de uma palavra, tanto para escrita alfabética quanto para grafia, o ponto de partida é a observação dos sons da fala. Mas é comum que crianças e até adultos se perguntem como escrever uma palavra. A maneira mais apropriada de resolver essa dúvida é a usado para consultar o dicionário. É também uma tarefa básica do professor ensinar seus alunos a usarem os livros referentes à linguagem. A gestão didático-pedagógica da aprendizagem ortográfica pode influenciar diretamente na organização do tempo e nível de atividade do aluno, é um elemento altamente efetivo nesse processo de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo desenvolver uma visão

geral sobre a função da alfabetização na educação infantil, bem como buscar bases que demonstrem a importância da formação profissional nesse processo.

ALFABETIZAÇÃO E O CONTEXTO SOCIAL ÀS EMOÇÕES EM PROCESSO

As bases do desenvolvimento emocional são construídas desde os primeiros estágios de desenvolvimento. Nessas etapas, a interação com cuidadores primários e outros agentes principais de socialização (como educadores formais e informais) é uma referência básica para a criança em relação aos modos de se aproximar do mundo e ser um agente ativo dele.

"A alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida – isto significa um retorno ao papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional." (GOLEMAN, 2001, p. 294)

Abordamos aqui as emoções do ponto de vista funcional e social, as emoções são flexíveis, contextualmente vinculadas e direcionadas aos objetivos. Resumidamente, essa estrutura enfatiza o processo comunicacional nas negociações entre o contexto social e nossos objetivos. A emoção é uma das primeiras maneiras de aprender, cada interação humana implica uma oportunidade de ensinar e aprender sobre as emoções, especialmente as experiências afetivas primárias com os cuidadores, que nos dão um ponto de partida para a vida emocional e as habilidades por exemplo, reconhecimento e compreensão de emoções, regulação emocional ou competências emocionais que podemos perceber em interações regulares e jogos.

A hipótese subjacente é que as experiências de bem-estar emocional das crianças, particularmente em seu ambiente familiar, facilitam o processo que leva à compreensão das emoções o que para o processo de alfabetização traz excelentes resultados, cenários escolares e pré-escolares dão às crianças uma nova plataforma para explorar e aprender sobre o mundo, amigos, colegas e professores surgem como novas referências para comparar e compartilhar suas experiências, bem como novas possibilidades para a criança desenvolver ou restringir suas competências e habilidades emocionais.

"O fato é muito chocante, mas é também um indicador, à nossa disposição, para que tomemos consciência da necessidade, urgente, de ensinamentos que objetivem o controle das emoções, as resoluções de desentendimentos de forma pacífica e, enfim, a boa convivência entre as pessoas. Os educadores, muito preocupados com as notas baixas dos alunos em matemática e leitura, começam a constatar que existe um outro tipo de deficiência e que é mais alarmante: o analfabetismo emocional."

(GOLLEMAN. 2001, p.245)

Ao mesmo tempo, a possibilidade de trabalhar com símbolos e imaginação amplifica essas possibilidades, e o poder da imaginação abre novas janelas de interação. Em qualquer mundo de interação, não apenas no mundo real, mas também no mundo fictício, as crianças precisam de uma referência para mediar e guiar essa exploração; especialmente no campo da emoção. É preciso uma referência para falar sobre as emoções e as situações que as ativam. A hipótese subjacente aqui é que a experiência simbólica das crianças lhes permite explorar e compreender o mundo emocional e, no mundo real, o desenvolvimento da competência emocional.

Em qualquer um desses cenários, cultura, linguagem e comunicação têm um papel fundamental no desenvolvimento emocional e no desenvolvimento de competências emocionais. O potencial de uma exploração conjunta por meio da linguagem e aprimoramento do desenvolvimento emocional é apresentado diariamente em cenários reais e fictícios, esses contextos de interação podem ser um espaço de trabalho adequado para possibilitar e explorar simultaneamente as respostas emocionais apropriadas, dependendo das necessidades, contexto, intenções, etc. Essas situações nos dão um roteiro emocional de acordo com a situação e o contexto social.

Um cenário paradigmático é, portanto, entendido como uma situação prototípica que reflete o que é culturalmente esperado em diversas áreas; particularmente no nível emocional. Assim, esse cenário nos orienta no complexo mundo das emoções, por exemplo, a correta interpretação do que nos acontece (culturalmente falando), na exploração da linguagem de nossas emoções e sentimentos, além de explorar a cena emocional que nos permite seguir um roteiro previsível de ação emocional nas crianças. Esses cenários de paradigma nos permitem entender como aprendemos o vocabulário das emoções e, portanto, como aprendemos a identificá-los e classificá-los. As emoções básicas que somos biologicamente dotados em um processo evolutivo nos dão uma base de pontos comuns e universais, mas é a cultura que nos permite colocar em palavras o que somos. Sentimento, por que nos sentimos de uma certa maneira, a adequação de uma dada emoção, e a avaliação interna e externa dessa emoção. Consequentemente, podemos observar a construção do significado cultural das emoções em uma história individual, permeada da análise de roteiros característicos de diferentes cenários paradigmáticos.

Nesses roteiros e cenários, podemos observar e fazer parte do desenvolvimento do significado da alfabetização e das diferentes habilidades emocionais das crianças, como a expressão das emoções de maneira adequada, a compreensão das emoções do indivíduo e dos outros e sua regulação, desse por meio das emoções enquanto fulcro nas relações de alfabetização a aprendizagem torna-se mais significativa.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização pode e tem sido definida amplamente. Para nossos propósitos, a alfabetização é vista como um processo multifacetado no qual abrange além do social e as vivências dos alunos outros dois aspectos complementares, a leitura e a escrita. Vendo a leitura e a escrita desta forma, simplesmente como faces opostas da mesma moeda, enfatiza um princípio básico, isto é, desenvolver as habilidades das crianças dentro de um programa integrado com os requisitos da necessidade da alfabetização. Alfabetização é definida por meio da análise do que as crianças alfabetizadas devem ser capazes de fazer, de modo geral entende-se que as crianças alfabetizadas devem ler e escrever com confiança, fluência e compreensão, estarem interessados em livros, ler com prazer e avaliar e justificar suas preferências, conhecer e compreender uma variedade de gêneros na ficção e na poesia, e entender e estar familiarizado com algumas das formas pelas quais as narrativas são estruturadas em de ideias literárias básicas de configuração, caráter e enredo, compreender e ser capaz de usar uma variedade de textos e ser capaz de orquestrar uma gama completa de dicas de leitura (fônica, gráfica, sintática, contextual) para monitorar e autocorrigir sua própria leitura.

"[...] os processos formativos pessoais e os processos formativos profissionais constroem-se mutuamente, pois a formação profissional é também a formação de um sujeito – é a sua inserção em um mundo conceitual e prático -, visto que, ao mesmo em tempo que o prepara para exercer um determinado papel como profissional, prepara-o para uma nova inserção social, um novo contexto de relações, que lhe exigirá novas adesões, ações, opções e reflexões." (FÁVERO e TONIETO, 2010, p. 168),

Cada um dos níveis é essencial para uma leitura e escrita eficazes e existe uma inter-relação muito próxima entre eles. Em diferentes estágios de alfabetização em aprendizagem, no entanto, alguns níveis assumirão maior destaque no ensino. O trabalho em nível de palavras, por exemplo, estará muito em evidência nos estágios iniciais de alfabetização, embora os professores também desejem permitir que os alunos localizem esse trabalho em frases corretamente formadas e textos significativos, em vez de buscá-lo como um fim em si mesmo.

Dado o poderoso papel da educação na sociedade, é inevitável que os padrões de alfabetização e as definições do que significa ser alfabetizado deixem de ser uma preocupação para os educadores. Com o desenvolvimento de mais e mais usos e funções para a alfabetização, é certamente o caso de que as crianças precisam alcançar padrões cada vez mais elevados de alfabetização para serem alfabetizados em sua sociedade. O principal fator para elevar os padrões deve ser a qualidade do ensino de alfabetização que as crianças experimentam, particularmente durante a fase primária da escolaridade.

O ensino de alfabetização de alta qualidade exige professores de alfabetização de alta qualidade e qualquer sistema de ensino deve tentar maximizar a experiência dos professores no ensino da alfabetização. A fim de direcionar melhorias na seleção, treinamento e desenvolvimento profissional de professores de alfabetização de forma mais lucrativa, pode-se aprender muito com um estudo daqueles professores primários identificados como eficazes no ensino de alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

Os alunos que praticam a leitura e escrita em casa com seus pais podem construir não apenas suas habilidades de alfabetização, mas também outras habilidades importantes de vida e aprendizado. Hoje, a alfabetização está evoluindo muito mais do que a capacidade de ler um jornal e o mais recente best-seller.

"Existe, nos processos de formação para a docência, um cabedal de conhecimento considerados necessários ao exercício da profissão; existe também a consciência de que a atenção é importante e necessária para o entendimento da situação pedagógica, construída a partir da própria história dos processos de formação/escolarização dos professores(...)". (RODRIGUES, 2003, p. 84).

Para muitos professores e alunos, também é sobre ser intelectualmente, culturalmente e eletronicamente capaz. No local de trabalho, pode significar ser proficiente em vários programas de computador, saber pesquisar e resolver problemas complexos ou lidar com vários projetos. Desde a navegação na Internet até a tomada de decisões relacionadas à assistência médica, a alfabetização está evoluindo.

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. A vida só é possível reinventada." (FREIRE, 2004, p. 29)

Independentemente desta definição de mudança, a alfabetização é essencial para desenvolver um forte senso de bem-estar e cidadania. As crianças que desenvolveram fortes habilidades de leitura têm um desempenho melhor na escola e uma autoimagem mais saudável. Eles se tornam aprendizes por toda a vida. Infelizmente, muitas crianças que vivem em situação de pobreza não têm livros em casa e o número de famílias que vivem nessa situação continua aumentando. Muitas bibliotecas são sendo forçadas a fechar ou reduzir suas horas de operação. As crianças que não têm acesso a livros ou leem regularmente são vulneráveis a ficar numa situação de estagnação na escola.

"[...] a leitura e a escrita, bem como os usos da língua em situações de instâncias públicas, que, em última análise, se orientam pela cultura escrita. Complementarmente, [...] estaria a reflexão sobre a língua, seu

funcionamento e valores, os instrumentos de análise e reflexão linguística e a estética literária." (BRITTO, 2003, p. 50)

Ler em voz alta as crianças desde cedo é a maneira mais eficaz de ajudá-las a expandir seu vocabulário e reconhecer palavras escritas. A leitura também estimula a imaginação de uma criança e expande sua compreensão do mundo. Há muitas maneiras de incluir a leitura em todas as etapas da infância. Quando as crianças se concentram nas atividades de alfabetização de que desfrutam, a leitura será vista como um prazer, não como uma tarefa.

AS NOVAS TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA ALFABETIZAÇÃO

Com o advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), o mundo se tornou uma aldeia global. Essa tecnologia também produziu mudanças inevitáveis no campo da educação.

"Com abordagens que vão à contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados" (Brasil, 2002, p. 20).

As tecnologias de informação e comunicação incluem essencialmente o armazenamento de comunicação e informação. O maior potencial das TIC é, portanto, sua capacidade de servir como uma ferramenta para a circulação de informações e para a indução de mudanças qualitativas na vida das pessoas. Na educação, a Tecnologia da Informação é importante devido ao enorme potencial que tem para reduzir as taxas de analfabetismo, oferecendo oportunidades educacionais para pessoas que vivem em áreas inacessíveis, atualizando o conhecimento existente e enfim enriquecendo mentes com habilidades cognitivas.

As tecnologias de comunicação do passado recente incluem televisão por satélite, rádio e telefone de longa distância, tecnologias interativas baseadas em gravadores e computadores, tais como correio eletrônico, painéis de informação, etc. Essas novas tecnologias interativas possuem características pessoais e comunicação de massa.

A comunicação interpessoal é uma troca face-a-face entre dois ou mais indivíduos. Nessa forma de comunicação, a mensagem flui de um para vários indivíduos que vivem em um contexto socioeconômico relativamente alto, de modo que o feedback é imediato e abundante no que tange a alfabetização. Os meios de comunicação de massa incluem todos esses instrumentos de transmissão de mensagens, como televisão, rádio e jornais, que possibilitam que uma fonte formada por um ou poucos indivíduos alcance um público mais amplo. Dessa

forma, o feedback é limitado e atrasado, e as mensagens são relativamente baixas no contexto emocional.

"[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados 82 e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos." (VIEIRA, 2011, p. 4).

Existem alguns projetos de desenvolvimento promovem a educação por intermédio de tecnologias de informação e comunicação. A televisão leva as mensagens de desenvolvimento para as aldeias e interage com as agências de desenvolvimento locais para mobilizar a participação no nível micro. Efetivamente, essas mídias podem disseminar informações mais rapidamente do que outros canais de comunicação, para que possam ser usadas para acelerar os processos de desenvolvimento.

As câmeras gravadoras de celulares podem desempenhar um papel fundamental na educação e desenvolvimento das pessoas pobres. Enquanto programas de televisão disseminam informações em assembleias, os players de vídeo e CD podem ser usados para disseminar conteúdos voltados para educação e desenvolvimento em campanhas de alfabetização, planejamento familiar, saúde e agricultura. Da mesma forma, a conexão a cabo também pode ser usada em nível local para beneficiar agentes de desenvolvimento local organizados.

Além destes, telecomunicações e computadores também desempenham um papel vital nessas atividades. A informação é disseminada mais rapidamente por meio de canais de comunicação, ligando suas enormes distâncias. Os computadores fornecem maneiras rápidas e eficientes de processar informações. O computador, ligado a outras tecnologias, como telecomunicações, Internet, e-mail, etc., cria uma sala de aula virtual para campanhas de educação e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância das atividades interativas, não só reside no fato de que incentivam o desenvolvimento da alfabetização inicial em pré-escolares, preparando-os aqueles iniciar seu ciclo de alfabetização formal, estes também podem gerar interesse para a informação escrita. Portanto, a motivação para aprender a ler e escrever para si com o potencial de transmitir ideias e transformar seu mundo. O caso oposto ocorre quando as crianças não participam de atividades de alfabetização inicial em suas casas ou em pré-escola, o que é característico de populações com baixo nível sociocultural.

Famílias de baixo nível sociocultural tendem a poucas oportunidades ambientais para o desenvolvimento da alfabetização,

isso geralmente está associado a dificuldades no desenvolvimento, desenvolver leitura e escrita por parte de crianças criadas nesses ambientes. A formação docente deve buscar diversas formas de afetar o aluno nos mais diversos sentidos para que a educação e o aprendizado sejam libertadores e significativos. É muito comum na sociedade pós-moderna lançarmos luz às novas tecnologias, pois estas têm enorme potencial agregador educativo, elas auxiliam a aprendizagem por meio de um universo que faz sentido aos educandos, posto que os mesmos já possuem meios de acesso aos elementos tecnológicos desde muito cedo.

Em nossa sociedade do conhecimento, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) estão se tornando cada vez mais importantes. Eles se tornam ferramentas de cidadania. Sua importância é sentida no mundo da alfabetização, tanto em seus aspectos pedagógicos, socializadores, mobilizadores e lúdicos.



REGINA MARA CURTOLO BELEM

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2011); Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elísios (2013); Ensino Fundamental – I na EMEF Primo Pascoli Melaré.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Parecer n.º CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1 : unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITTO, Luiz Percival L. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, Djane A.; SALEH, Pascoalina B. O. (Orgs). Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: UEPG, 2009

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

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.) Educar o educador: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GOLEMAN, D. Como lidar com emoções destrutivas: para viver em paz com você e com os outros: diálogo com a contribuição do Dalai Lama. Rio de Janeiro: Campus: Elsevier, 2003.

_____. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.



A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

RESUMO: A profissão docente é uma das profissões mais vulneráveis a fatores de stress como: alto nível de exigência, excesso de tarefas e responsabilidades, tempo limitado, sobrecarga de trabalho, falta de qualidade de vida, baixo salário, desvalorização profissional e precariedade do sistema de trabalho. Além destes fatores, a educação encontra-se imersa em um contexto de profundas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, modificando as condições e estruturação/organização do trabalho docente. Todos estes elementos repercutem na saúde física e mental dos profissionais de educação. Temos, a partir dessa perspectiva que a qualidade de vida no trabalho consiste em propiciar uma humanização do trabalho, potencializando o bem-estar dos trabalhadores em um processo gradativo de participação deles nas decisões e nos problemas emergentes no seu cotidiano, criando, assim, um senso de autonomia.

Palavras-chave: Relações Interpessoais; Ambiente Escolar; Qualidade de Vida na Escola; Saúde Emocional do Professor.

INTRODUÇÃO

A profissão docente é uma das profissões mais vulneráveis a fatores de stress como: alto nível de exigência, excesso de tarefas e responsabilidades, tempo limitado, sobrecarga de trabalho, falta de qualidade de vida, baixo salário, desvalorização profissional e precariedade do sistema de trabalho. Além destes fatores, a educação encontra-se imersa em um contexto de profundas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, modificando as condições e estruturação/organização do trabalho docente. Todos estes elementos repercutem na saúde física e mental dos profissionais de educação (ESTEVE, 1999).

Temos, a partir dessa perspectiva que a qualidade de vida no trabalho consiste em propiciar uma humanização do trabalho, potencializando o bem-estar dos trabalhadores em um processo gradativo de participação deles nas decisões e nos problemas emergentes no seu cotidiano, criando, assim, um senso de autonomia (FERNANDES, 1996).

Entende-se que a qualidade de vida no trabalho em uma instituição será obtida pela influência recíproca das características individuais e institucionais. Na intenção de trabalhar a qualidade de vida dos profissionais da educação deve-se levar em consideração o entendimento de saúde individual, pois a instituição de ensino, além de buscar a excelência no ensino, deve refletir sobre a saúde dos educadores, proporcionando também bem-estar nos aspectos físico, psíquico e mental (BOM SUCESSO, 2002).

Muitos estudos na literatura estão focados na saúde dos docentes do ensino fundamental e do ensino médio, pois lidam diretamente com crianças e adolescentes. As exigências cada vez maiores por educação de qualidade fazem do professor um facilitador que, por meio do aprendizado e do desenvolvimento das pessoas, auxilia na construção do futuro de uma sociedade. Nessa perspectiva, acredita-se que a psicologia organizacional e do trabalho deva acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, nas exigências do mundo do trabalho e na saúde do trabalhador, pois, ao contrário, a sua existência não fará sentido. De acordo com Couto (1995), pode-se afirmar que foi na Primeira Guerra Mundial, com a fundação da Comissão de Saúde dos Trabalhadores na Indústria de Munições, composta por fisiologistas e psicólogos, que surgiu a preocupação com a saúde do trabalhador. Após o final da guerra, essa comissão foi transformada no Instituto de Pesquisa da Fadiga Industrial e, posteriormente, foi denominada Instituto de Pesquisa sobre Saúde no Trabalho que, após algum tempo, iniciou as pesquisas sobre posturas no trabalho, carga manual, seleção, treinamento e ambiente. A construção de instrumentos militares mais complexos na Segunda Guerra passou a exigir um nível mais elevado de habilidades por parte dos trabalhadores. Porém, as condições ambientais e o panorama tenso causado pelas batalhas eram desfavoráveis naquele momento. Ainda assim, a adaptação dos instrumentos para a redução do nível de tensão dos trabalhadores e a diminuição

dos riscos de acidentes tornou-se prioridade (COUTO, 1995).

Observa-se, na história do trabalho, o ato de trabalhar tinha como significado as atividades que utilizavam o emprego da força física. Contudo, ao passo que o conhecimento do homem avançou, o trabalho físico tornou-se cada vez mais desvalorizado, e as atividades que exigiam o desenvolvimento da capacidade humana foram cada vez mais requisitadas (CODO et al, 2004).

O trabalho foi evidenciado, durante o século XX, pela ênfase ao lucro e à competitividade, dando-se pouca importância às pessoas. A partir da década de 90, iniciou-se uma nova configuração no mundo do trabalho e a ênfase deslocou-se do capital financeiro para o capital intelectual, processo que ficou conhecido como a "era do conhecimento". Pode-se afirmar que o local desse novo cenário, por sua vez, determinou que as pessoas se tornassem mais participativas na gestão, em que as técnicas de trabalho são direcionadas para comprometer os trabalhadores a fim de tornar a instituição mais comunicativa e informativa. No surgimento da sociedade pós-capitalista, que é a sociedade do conhecimento e das organizações, o atual patrimônio gerado nas organizações do conhecimento sobrevém dos ativos intangíveis, ou seja, o capital humano e o capital estrutural interno e externo. Dessa forma, as pessoas tornaram-se os principais atores, tendo em vista que a mudança para o paradigma do conhecimento transformou-se em um enfoque diferenciado do capital humano, de modo que as pessoas deixaram de ser geradoras de custos para configurarem-se como geradoras de lucro (PILATTI &BEJARANO, 2005).

Nesse modelo de gestão de pessoas, evidencia-se a singularidade do humano e pressupõe-se indivíduos conscientes de seus interesses, interagindo e interferindo no seu comportamento e no dos outros envolvidos. Portanto, nesse modo de gestão, faz-se necessário levar em consideração os procedimentos e as práticas institucionais (FISCHER, 2001). O trabalho proporciona ao homem o seu reconhecimento, ele orgulha-se daquilo que constrói e, ao mesmo tempo, transforma-se no decorrer desse processo, pois modifica o seu jeito, os seus hábitos e o seu comportamento. Assim, o homem, através do seu trabalho entendido como atividade criativa e de transformação, consegue modificar o mundo e a si mesmo. Contudo, nem sempre o trabalho tem um sentido tão positivo para o trabalhador (DALLEPIANE e BIGOLIN, 2004; SORATTO, 2004).

A evolução no mundo do trabalho mostra que, quanto mais criativo e completo for o trabalho, mais o ser humano consegue criar a si mesmo, assim quanto maior for o circuito sujeito - trabalho - significado, maior será a possibilidade de um planejamento sobre o seu fazer e maior será o comprometimento, a satisfação e a motivação do trabalhador (CODO et al., 2004).

Com isso, as novas relações de trabalho demonstram que as pessoas precisam manter se atualizadas, ou seja, precisam estar bem capacitadas profissionalmente para assumir mais riscos, serem mais criativas e inovadoras. Para isso, elas devem

conhecer a si mesmas, as suas expectativas e necessidades, bem como terem o desejo de conhecimento (GOULART, 2009). Desde a Revolução Industrial, que surgiu na Inglaterra em meados do século XVIII, e que se expandiu pelo mundo desde o século XIX, os trabalhadores lutam para obter condições dignas de trabalho. No entanto, segundo Zanelli (2010), as transformações deflagradas no mercado de trabalho estão relacionadas a condições econômicas, sociopolíticas, inovações tecnológicas etc.

Dessa forma, os fatores físicos, sociológicos e psicológicos, somados aos aspectos tecnológicos e do próprio trabalho, interferem no ambiente institucional e influenciam na motivação, na qualidade de vida e na satisfação dos indivíduos (FERNANDES, 1996).

A motivação nas novas formas de trabalho é um aspecto essencial para o sucesso organizacional. A vontade, o desejo, a aspiração de fazer aquilo que se gosta leva o indivíduo para o caminho da realização pessoal.

As pessoas motivadas trabalham longas horas, fazem alguns sacrifícios, descobrem talentos que não imaginavam ter, melhoram a sua autoestima e resolvem problemas que, até então, eram considerados de difícil solução (GOULART, 2009). Atualmente, pessoas passam a maior parte do seu tempo no seu local de trabalho e buscam constantemente, nele e por meio dele, obter uma melhor qualidade de vida.

Provavelmente você já ouviu falar sobre o quociente de inteligência (Q.I.) e sua importância. Contudo, há outro tipo de inteligência, chamada inteligência emocional (I.E.), que é tão relevante quanto e torna-se o grande diferencial de muitas pessoas de sucesso.

A inteligência emocional está relacionada a habilidades tais como motivar a si mesmo e persistir diante de frustações; controlar impulsos, canalizando emoções para situações apropriadas; motivar pessoas, ajudando-as a liberarem seus melhores talentos, e conseguir seu engajamento em projetos de interesse comum.

Essa competência é muito importante para que se possa exercer sua liderança de forma efetiva e eficaz. Daniel Goleman, psicólogo e escritor, definiu a inteligência emocional como a "[...] capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos" (GOLEMAN, 1998).

Para ele, a inteligência emocional é a principal responsável pelo sucesso ou insucesso das pessoas. Recorda que a maioria das situações de trabalho envolve relacionamentos interpessoais. Desse modo, pessoas com qualidade no relacionamento humano têm mais chances de obter sucesso.

Essa conclusão justifica-se em função do impacto que esse tipo de postura pode ter na motivação e na saúde psicológica dos colaboradores, bem como no progresso do desempenho, em consequência da melhor qualidade no ambiente de trabalho.

De acordo com Daniel Goleman (1998), existem cinco elementos que precisam ser trabalhados para o desenvolvimento de uma mente emocionalmente inteligente:

1. Autoconhecimento emocional: capacidade de reconhecer um sentimento enquanto ele ocorre.
2. Controle emocional: habilidade de lidar com seus próprios sentimentos, adequando-os à situação.
3. Automotivação: capacidade de direcionar emoções a serviço de um objetivo, o que é essencial para manter-se caminhando sempre em busca.
4. Reconhecimento de emoções em outras pessoas.
5. Habilidade em relacionamentos interpessoais.

Ainda de acordo com Goleman (1998), pessoas que exercitam essas cinco características tendem a parecer confiantes, são boas naquilo que fazem profissionalmente e atingem seus objetivos, além de serem adaptáveis e flexíveis. Também são pessoas resilientes e capazes de se recuperar de situações estressantes. "A vida é muito mais suave se você tem uma boa inteligência emocional", resume o psicólogo. A inteligência emocional, segundo ele, pode ser aprendida e desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a maior parte das pessoas, o trabalho é um importante componente da vida, não apenas no sentido material por conta do salário e dos benefícios, mas também em relação ao desempenho das atividades e para o contato social.

Sabemos que o cotidiano do trabalho influi na vida e nas emoções das pessoas, nas relações consigo mesmo e com outros. Veremos também algumas situações de conflito que podem ocorrer no ambiente de trabalho escolar.

O processo de interação humana encontra-se presente nas organizações, e a forma como se dão essas interações influencia os resultados como um todo. Conviver com o outro não é uma tarefa fácil, e conviver com o outro sem entender o comportamento de cada um é um grande desafio.

Cada um de nós possui algumas noções sobre o comportamento e as reações de outras pessoas, e até já desenvolveu certa habilidade para lidar com as maneiras diferentes que cada um possui; porém, essas noções são empíricas e nos basearmos apenas no que "achamos" nem sempre é um bom caminho. Se considerarmos essa interação de pessoas num ambiente organizacional, temos que levar em consideração que as pessoas não funcionam como máquinas e que muitas vezes o comportamento é diferente do que se espera. Isso porque, quando estamos em interação com outras pessoas, o funcionamento de ser de cada um é afetado, alterando o que se poderia chamar de "previsto ou esperado".

Segundo Moscovici (1994), nas organizações sociais, a interação humana ocorre em dois níveis concomitantes e interdependentes. O nível da tarefa é facilmente perceptível, pois é a execução das atividades individuais e em grupos. E o nível socioemocional é o que se refere às sensações, aos sentimentos que são gerados pela convivência. Se esses sentimentos são positivos, o nível da tarefa é facilitado,

gerando uma produtividade satisfatória. Se, ao contrário, o clima emocional não é satisfatório, a tarefa passa a sofrer os efeitos, que muitas vezes se manifestam com interações de desagrado, antipatia, aversão etc.

A interação socioemocional pode favorecer o resultado do trabalho e as relações interpessoais.

Se os processos são construtivos, a colaboração e o afeto predominam, o que possibilita a coesão do grupo. Caso contrário, o grupo passa a ter conflitos internos.

O que se observa é que para trabalhar bem, e em grupo, as pessoas precisam possuir não apenas competências técnicas para realizar suas funções, mas também competências emocionais. Vemos que a realização eu-consigo é fundamental na interação com os outros; a forma como eu me vejo, minhas motivações, ideologias, crenças influem em cada interação interpessoal.

A harmonia consigo mesmo, a autoaceitação e valorização, o bem-estar físico e mental proporcionam um equilíbrio na relação com o outro.

Muitas vezes, as dificuldades que surgem na relação eu-outro são causadas pelo não equilíbrio da relação eu-eu. Portanto, é fundamental o equilíbrio pessoal, para que se possa estar bem com os outros. Numa organização, por exemplo, a presença de um líder habilidoso é muito importante nesse processo. Ele poderá conduzir sua equipe para o sucesso e, se possui habilidades para lidar com as emoções e com a qualidade de vida, fará a diferença de forma positiva no seu grupo de trabalho.

A qualidade de vida no trabalho não decorre apenas de bons salários, mas do tratamento humano que valorize a gentileza, a possibilidade de expressar os pontos de vista divergentes, do respeito, do relacionamento sincero.

No trabalho, os indivíduos apresentam sua maneira pessoal de lidar com seus sentimentos e emoções, e essa maneira própria entra em contato com outros indivíduos, e, no caso de organizações educacionais, entra em contato ainda com os alunos, suas famílias e toda a comunidade escolar, que também possuem sua maneira própria.

Essas emoções entram em contato diariamente, criando uma atmosfera diferente em cada setor, em cada sala de aula, visto que cada local tem suas características próprias de conduzir seu trabalho, de discutir os problemas, e de como seus líderes lidam com as pessoas.

O que facilita ou dificulta essas relações são o autoconhecimento e o conhecimento do outro, que fazem com que se amplie a compreensão de como as pessoas atuam no trabalho.



RENATA LOPES NETO

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2002); Mestrado em Microbiologia pela Universidade de São Paulo (2007); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências Físicas e Biológicas - na EMEF Alferes Tiradentes.

REFERÊNCIAS

BOM SUCESSO, Edina de Paula. Relações Interpessoais e Qualidade de Vida no Trabalho. São Paulo: Qualitymark, 2002.

CODO, W.; SORATTO, L.; VASQUES-MENEZES, I. Saúde Mental e Trabalho. In Jose Carlos ZANELLI. Jairo Eduardo BORGES-ANDRADE e Antonio Virgílio Bitiencourt BASTOS (organizadores). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COUTO, H. de A. Ergonomia aplicada ao trabalho: o manual técnico da máquina humana. Belo Horizonte: Ergo, 1995.

DALLEPIANE, S.; BIGOLIN, S. E. A presença da dor no cotidiano de professores da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Revista Contexto & Saúde, Ijuí, v. 3, n. 7, p. 231-239, 2004.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Editora EDUSC, 1999.

FERNANDES, Eda. Qualidade de Vida no Trabalho. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.

FISCHER, A. L. O Conceito de Modelo de Gestão de Pessoas – Modismo e Realidade em Gestão de Recursos Humanos nas Empresas Brasileiras in DUTRA, J. S. org. Gestão por Competências: Um Modelo Avançado para Gerenciamento de Pessoas. São Paulo: Editora Gente, 2001.

GOLEMAN, D. Trabalhando com a inteligência emocional. Tradução M.H.C. Côrtes. São Paulo: Editora Objetiva,1998.

GOULART, J. Teletrabalho: Alternativa de trabalho flexível. Brasília: Editora

Senac,2009.

PILATTI, L. A.; BEJARANO, V. C. Qualidade de Vida no Trabalho: Leituras e

Possibilidades no Entorno. In: GONÇALVES, A.; GUTIERREZ, G. L.; VILARTA, R. (Org.). Gestão da Qualidade de Vida na empresa. Campinas: IPES Editorial, 2005.

MOSCOVICI, Fela. Equipes Dão Certo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

ZANELLI, J. C. Estresse nas organizações de trabalho: Compreensão e intervenção baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2010.



REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo traz reflexões acerca do brincar em contexto educacional e sua importância para o desenvolvimento infantil. Abordaremos o ato de brincar como atividade lúdica e como instrumento metodológico de ensino, com intenção de sensibilizar os professores de educação infantil do importante papel que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos exercem no desenvolvimento da criança. Para tanto foi elaborada pesquisa bibliográfica, dando fundamentação teórica de vários autores que nos ajudam a compreender que definir "Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil", não é tão simples. Ao pronunciar a palavra jogos muitos entendem de formas diferentes, levando em consideração apenas o esforço físico, ou a diversão, não se dando conta de que a criança aprende, elabora seu pensamento e desenvolve conhecimento ao brincar e brincando ela cria seu próprio mundo.

Palavras-chave: Brincar; Brincadeiras; Desenvolvimento Infantil; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, facilita o processo de aprendizagem da criança, já que possibilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre brincar e aprendizagem. A compreensão dessa cadeia de aprendizagem não é clara para todos, muitos acreditam que só se aprende formalmente, que brincar é passatempo, portanto esse breve estudo busca esclarecer e fundamentar a importância do brincar na educação infantil como ferramenta de aprendizagem. Sendo assim, o que precisamos saber sobre o brincar e suas possibilidades? Quais desdobramentos metodológicos existem por traz de uma boa proposta de aprendizagem ou de uma brincadeira espontânea. Em cada situação deve existir uma intenção clara e definida dos propósitos dessa brincadeira, o papel de mediador da aprendizagem por meio das brincadeiras se dá por meio de muita observação e registro, contribuindo para um conhecimento amplo de cada aluno. Vemos então o quão profundo é compreender a lógica do brincar e suas proposições.

Dada à relevância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, faz se necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa e significativa, não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem.

Neste contexto, o brincar na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Assim, à criança estará resolvendo conflitos e construindo hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros. É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, já que esta se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturando e formalizando, agora ignora as dimensões educativas da brincadeira e de jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É de suma importância que o professor busque sempre ampliar cada vez as vivências entre crianças com ambiente físico, com jogos e brincadeiras.

Sabe-se que o brincar faz parte não só do Universo Infantil da criança, mas do adulto também. Quem não tem saudades ao observar crianças brincando livremente, vendo a alegria, a espontaneidade com que executam a atividade lúdica? Nessas brincadeiras vê-se que o jogo é sério e prazeroso ao mesmo tempo.

Propõe-se com esse trabalho ampliar a

visão de conhecimentos sobre os problemas que envolvem o ato de ensinar e aprender, enfocado nas teorias aqui expostas por educadores e também na observação de atividades desenvolvidas pelos professores na educação infantil.

A reflexão sobre o brincar, deve ultrapassar o espaço da escola: atingir nosso convívio familiar, mergulhar nas nossas memórias afetivas e se espalhar nas nossas relações sociais. A brincadeira, portanto, não é o brinquedo, o objeto, e também não é a técnica, mas o conjunto de procedimentos e habilidades. A brincadeira possibilita sempre uma experiência original, reveladora, única, mesmo que as crianças estejam repetindo a brincadeiras pela milésima vez.

Vale realçar que o papel do educador como um adulto que "brinca" e, brincando, promove interações, investigações, aproxima leituras, observa e ensina. Portanto, pesquisar, experimentar e recriar os brinquedos - os suportes materiais pesquisar, experimentar e recriar as técnicas das brincadeiras - os conjuntos de procedimentos e habilidades, devem ser tarefas cotidianas para os educadores.

A brincadeira é a plena realização da imprevisibilidade.

A RELAÇÃO DO BRINCAR COM O MUNDO DAS CRIANÇAS

De acordo com Maluf (2003, p. 01) brincadeira é alguma forma de divertimento típico da criança, isto é, uma atividade mental natural da criança, que não implica em compromisso, planejamento ou seriedade e envolve.

A criança está diretamente relacionada com o lúdico. Ele faz parte da vida infantil queiramos ou não. Então, como se define o lúdico? Conforme o dicionário Aurélio o termo lúdico significa “adjetivo relativo a jogos, brincadeiras e divertimentos”. (AURÉLIO, 2000, p. 433).

Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre, como uma distração. O conceito dominante que emperrava no século XIX não poderia dar o menor valor àquilo que tinha sua origem na criança. Somente após Rousseau e o Romantismo, que a imagem da criança passou a ter uma visão positiva às suas atividades espontâneas.

Hoje, no meio educacional, sobretudo na educação infantil, este conceito já foi desmistificado dando lugar a uma proposta pedagógica consistente possibilitando a criança à construção do seu processo de aprendizagem de maneira mais leve e que caminha ao encontro dos interesses e do mundo dos educandos que frequentam a escola nesta faixa etária ou nível de ensino.

RELAÇÃO ATUAL DA BRINCADEIRA COM O MUNDO INFANTIL

Nós, os profissionais da educação, precisamos ter clareza que a brincadeira, tanto espontânea quanto à orientada didaticamente para determinado objetivo, faz parte do mundo infantil. Deixar a criança brincar e proporcionar momentos de brincadeira são uma das formas mais

salutares de permitir a manifestação da concepção de mundo, de sociedade, de família, das relações de poder, das projeções profissionais e do perfil da personalidade do aluno.

Segundo Gilles Brougére, em seu livro Brinquedo e Cultura:

Essa valorização da espontaneidade natural só pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira, que aparece como um comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores. O aparecimento da valorização da brincadeira se apoia no mito de uma criança portadora de verdade. Romances e (auto) biografias tornaram-se, amplamente, porta-vozes de tais conceitos que delinearam a imagem dominante da criança. (BROUGÉRE, 1995, p.91).

De acordo com Fröbel (1881):

A brincadeira é o mais alto grau do desenvolvimento infantil nessa idade, porque ela é a manifestação livre e espontânea do interior, a manifestação do interior exigida pelo próprio interior [...] (FRÖBEL, 1881, p. 46).

Sendo assim, negarmos a relação da criança com o lúdico é algo impossível. O brinquedo faz parte do mundo infantil e é com ele que a criança começa a ter contato com o mundo concreto. O brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, uma vez que é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração durante um grande intervalo de tempo. Desenvolve a iniciativa, imaginação e interesse. Basicamente é o mais completo dos processos educativos, influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança. (SANTOS, 2001, p. 79-80).

Oliveira (1988, p. 110) acrescenta que além da brincadeira infantil constituir uma situação social onde, ao mesmo tempo em que há representações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças ou eventualmente entre elas e um adulto na situação, formas estas que também se sujeitam a modelos, a regulações, a qual também está presente a afetividade: desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor...

Dessa forma, a ludicidade inserida na Educação traria muitos benefícios para o desenvolvimento infantil, especialmente nas aulas de alfabetização, nas quais a criança pela primeira vez se depara com uma sala de aula. Desenvolver este processo de forma leve e serena é um dos requisitos para oportunizar a criança que está sendo alfabetizada de continuar sendo criança.

Para Cunha (1997):

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Podemos dizer também, que é por meio das brincadeiras que a criança imagina, interage, supera conflitos, se socializa e constrói novos conhecimentos é uma ação

de grande importância para o ser humano. Por intermédio delas, as brincadeiras, podemos, muitas vezes, desenvolver muito mais rapidamente o raciocínio lógico, o vocabulário culto, os princípios de defesa do meio ambiente, o respeito próprio e aos demais, a auto regulação de suas atitudes e autoconhecimento. Posturas, valores são instrumentos importantíssimos para um cidadão independente e critico.

Sendo a criança um sujeito ativo, necessita, também, de um processo de ensino-aprendizagem ativo. Para isso, é preciso que o professor também resgate seu sentimento lúdico. Envolva-se e conheça mais a fundo o desenvolvimento infantil. Internalize o espírito de brincadeira séria, tão séria quanto é a brincadeira para a criança. Vivemos um momento histórico educacional em que não cabem mais os cursos de formação para o Magistério que não contemplem em suas matrizes curriculares disciplinas ou eixos temáticos que discutam a ludicidade como aspecto imprescindível para formação humana.

Segundo Santos "compreendendo a atividade lúdica como uma alavanca para o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil percebeu que o conhecimento, a vivência e o sentimento lúdico dos professores em formação necessitam ser resgatados para que estejam disponíveis e possam fazer uma leitura correta do jogo infantil." (SANTOS, 2001, p. 65).

Nesse sentido, a formação dos professores deve passar por aspectos teóricos, pedagógicos e, sobretudo, práticos, que contemplem a discussão sobre o lúdico. Uma melhor disponibilidade do professor com relação ao ensino lúdico é o primeiro passo para que se obtenha um ensino de qualidade. É necessária uma reflexão sobre a eficácia dos métodos de ensino aplicados, para que, a partir dessa tomada de consciência, o educador parta a um estudo rigoroso sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Ato Falkenbach apud Santos considera ainda que:

Com base na tomada de consciência do próprio gesto motor ligado a uma fantástica e profunda afetividade, o adulto, e especialmente o professor, está capacitado a fazer uma leitura melhorada da criança, porque essa é compreendida pelos adultos como um ser que se estrutura a partir das relações com o meio. (SANTOS, 2001, p. 64).

Sendo assim, o sucesso escolar deve conciliar os objetivos do professor com os desejos do aluno, ou seja, ensinar não apenas conteúdos, mas habilidade.

Tânia Ramos Fortuna apud Santos afirma que:

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que características do brincar estão presentes, influindo no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia a centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem;

a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Está aberto aos novos possíveis, daí que sua visão de planejamento pedagógico também sofre uma revolução lúdica, sua aula deve ser uma ação pedagógica conscientemente criada, na qual seu caráter intencional (que vimos necessários para garantir que o jogo não deslize para a promoção do individualismo), mas repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento, para o que não existe, do que não se sabe. (SANTOS, 2001, p. 116-117).

A motivação para a atividade lúdica é, portanto, peça fundamental para esse processo de ensino-aprendizagem. Tânia Ramos Fortuna apud Santos expressa ainda "que brincar e aprender ensinam ao professor, por meio de sua ação, observação e reflexão, incessantemente renovadas, como e o que o aluno conhece. É disso que ele se serve para planejar sua aula... O brincar permite o desenvolvimento das significações da aprendizagem e quando o professor instrumentaliza, intervém no aprender (SANTOS, 2001, p. 118)".

Então podemos dizer que a relação da criança com o lúdico é tão presente e importante quanto deve ser a relação do processo com o lúdico. Pois, é a partir dessa interação que irão surgir aulas criativas, atividades lúdicas motivadoras e planejamentos com objetivos claros e de acordo com desenvolvimento da criança e não conforme um programa engessado e imposto pelo mundo dos adultos sem considerar o mundo infantil.

Num mundo em mudança, em que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada importância especial à imaginação e a criatividade; claras manifestações da liberdade humana.

O século XXI necessita de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém oferecer para as crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação estética, artística, desportiva, científica, cultural e social, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. (DELORS, 1988, p. 89-102).

Entendemos que o professor deve se perceber como eficiente ferramenta se contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando às manifestações corporais encontrarem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo, com a família, com os amigos e porque não dizer, com ela mesma.

O EDUCADOR E O LÚDICO

Os educadores veem o brinquedo / brincadeiras e o lúdico como algo "necessário" ao ato pedagógico. Essa necessidade é discutível, tanto do ponto de vista da estratégia, quanto dos resultados com eles alcançados.

O educador tem que estar empenhado com valores, atitudes e princípios que ajudarão na formação e na compreensão de

mundo das crianças. Este profissional deve ser parceiro no brincar no procedimento de internalização de conceitos, ideias, linguagem, competências.

Ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre brincadeiras, brinquedos e jogos; que goste de brincar e que crie um ambiente lúdico descontraído.

Para darmos mais sentido às brincadeiras com as crianças, devemos propor atividades que exercitem sua imaginação, criatividade, equilíbrio, agilidade de movimentos e raciocínio. O educador ciente do que deve caracterizar uma boa brincadeira terá discernimento para oportunizar aos seus alunos brincadeiras de qualidade.

COMO GARANTIR O SURGIMENTO DE BRINCADEIRAS EM SALA DE AULA

Cultive o senso de humor, seja flexível, abandone planos e programações. Isto trará um tesouro de novas experiências em sua porta.

A emoção constitui-se num dos elementos fundamentais de toda a aprendizagem e garante significado para aquilo que aprendemos. Devemos propor atividades que envolvam a criança, despertando sua curiosidade, aproveitando as situações cotidianas que são, naturalmente, do seu interesse.

A missão do professor é observar, cuidadosamente, as formas de aprender e pensar de cada criança bem como seus interesses e sua sociabilidade.

A criança busca o prazer, fugindo sempre de coisas indesejáveis. A existência do prazer nas atividades permite o esforço e a utilização de seu tempo para aprender. Se desta forma funciona, por que não estimulá-lo com atividades que só lhe tragam prazer. Ela caminha do individual para o social, e a sociabilidade necessita de estímulos adequados para que sejam evitados medos de pessoas diferentes, ou que haja discriminação em relação aos menos capazes de qualquer natureza.

Cada criança tem diferentes interesses, potenciais físicos, habilidades motoras, capacidade de integração social, adaptação, etc.

O educador precisa ter cuidado ao elaborar atividades, respeitando a capacidade de aprendizagem de cada um. O desrespeito a estes princípios poderá levar o educador à sensação de fracasso ou incapacidade para a prática de atividades, causando aversões ou então ficando indiferente a elas. É fundamental que o educador crie um clima de total segurança, ou seja, um ambiente agradável, prazeroso, estimulante. Assim será mais fácil a criança soltar-se, desinibir-se, livrando-se da timidez e de outras dificuldades.

Para criar situações estimulantes o educador precisa não somente de conhecimentos teóricos sobre o nível do desempenho da criança, mas também de experiências práticas relativas às possibilidades de exploração que as brincadeiras podem oferecer, criando oportunidades para desenvolverem amplamente seu potencial.

As brincadeiras devem ser incorporadas ao currículo como um todo, sendo as questões

colocadas no seu desenrolar e que possam fazer parte das pesquisas desenvolvidas em atividades dirigidas pela criança.

Estas atividades são: passeios, leituras, pesquisas, teatros, músicas, etc. A escola favorece a socialização na medida em que permite diferentes formas de comunicação entre crianças. Na escola devemos criar condições para que a aprendizagem aconteça levar os educadores a atentar para a preparação das situações que irão facilitar a interação por meio das quais a criança possa aprender com materiais, objetos e coisas. E mentalmente, com conceitos, problemas e desafios.

Fazendo uso das brincadeiras a criança faz novas amizades, melhora seu relacionamento com seus pais, educadores e entre colegas em um ambiente lúdico, tranquilo.

A criança é capaz ainda de assimilar valores, assumir comportamentos, desenvolver diversas áreas do conhecimento, exercitar-se fisicamente e aprimorar habilidades motoras.

No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar a sua vez de brincar, a emprestar e tomar emprestado, a compartilhar momentos bons e ruins, a ter tolerância e respeito, enfim seu raciocínio é desenvolvido de forma prazerosa. A criança também encontra nas brincadeiras equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo.

Por isso a importância de capacitar os profissionais, visto que terão subsídios para conduzir suas aulas, considerando as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes e valores. Proporcionando assim um ambiente acolhedor, no qual a aprendizagem dos alunos é a principal meta.

Contudo, a formação do professor em ludicidade deverá estar pautada em aprendizagens significativas, aproximando as crianças de uma realidade que é a sua, visto que essa prática deve estar envolvida com uma intencionalidade, quebrando as barreiras existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que a atividade lúdica e o jogo intervêm no aprendizado da criança na sala de aula. O jogo é agradável, motivador e enriquecedor, possibilitando o aprendizado de várias habilidades e também auxiliando no desenvolvimento mental, na cognição e no raciocínio infantil. A ludicidade precisa ser trabalhada por todos os professores, independente da disciplina que atuam, dentro e fora da sala de aula.

A ludicidade, quando usada de maneira correta, serve como um meio de crescimento individual e coletivo, auxiliando o educador. Destaca-se também, que para realmente acontecer a ludicidade nas salas de aula é necessário termos professores preparados e conscientes de seu papel como educador. Para isso, os profissionais da educação devem ter acesso a cursos formadores com bases curriculares instrumentalizadas pelo lúdico, afim de que, bem preparados, possam desempenhar seu papel com segurança e, assim, obter melhores resultados.

Nesse sentido, a ludicidade deve ser um suporte proporcionando uma reflexão contínua sobre sua prática e sobre como

acontece o desenvolvimento infantil, porque o lúdico faz parte da vida da criança como já sabemos. O importante é sabermos como utilizar esta sabedoria infantil em prol de um processo de ensino-aprendizagem com qualidade e eficácia. Já não é mais valorizado o professor que desconhece as necessidades e expectativas das crianças quanto ao seu modo particular de se apropriar do processo de conhecimentos.

Sabemos que o desenvolvimento humano passa por diversas fases e desta forma precisa vivenciá-la intensamente cada uma no seu tempo abstraindo dela o que lhe é significativo para o seu pleno desenvolvimento.

Embora as crianças ainda sejam vistas de formas estereotipadas pelos adultos nós sabemos que as crianças são seres singulares dotadas de criatividades, potencialidades e que estão em processo de aprendizagem, necessitando assim, suprir seus anseios para compreender o mundo e as situações que a cercam. Neste contexto, o lúdico apresenta-se como facilitador deste processo, proporcionando o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.

Concluímos que a aprendizagem ocorre de forma contínua, pode-se afirmar que a brincadeira, o jogo, também contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois, é impossível separarmos o lúdico da vida infantil.



RENATA MANFRA LUCENA DIAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Octávio Pereira Lopes, atua como Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Cidade Nova do Parque Novo Mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9ª edição. São Paulo: Loyola, 1998.

ANDRADE. Cyrce M.R.J. de. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: O brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de M.R. DE (org.) Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 16.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. VOL. 2, Perspectivas psicopedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de M.R. de. Jogos de Papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano. Tese de doutorado, São Paulo: IPUSP, 1988.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. São Paulo: Editora Ática, 1998.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). O Lúdico na Formação do Educador. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



O CONSELHO DE ESCOLA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo realizar um panorama geral acerca dos novos padrões de Gestão Democrática e o Conselho de Escola. A intenção é apresentar o gerenciamento dos estabelecimentos de ensino segundo a perspectiva da Gestão Democrática, demonstrando seu funcionamento e evidenciando, por meio desse, os avanços que a educação vivencia atualmente em termos de autonomia e participação social, como o Conselho de Escola, refletindo também sobre a participação de toda a comunidade dentro do espaço educacional. Percebe-se que quanto mais a escola está aberta à participação dos pais, comunidade, profissionais e alunos, mais terá um resultado positivo à Gestão Democrática, trazendo amplos benefícios.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Conselho de Escola; Espaço Educacional

INTRODUÇÃO

Atualmente a nossa sociedade vive em processo de constantes transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, de valores e na forma de ver e interagir no mundo e a escola, por sua vez, se encontra no interior deste processo de transformação, tendo o desafio de adaptar-se a esta sociedade cada vez mais dinâmica.

Os estabelecimentos de ensino são unidades especiais, são organismos vivos que fazem parte de um contexto socioeconômico e cultural, marcado pela pluralidade e diversidade.

Cabe trazer à discussão o entendimento do que é gestão educacional, de acordo com Heloísa Lück (2006, p. 25)

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

Portanto, as ações dos gestores educacionais devem ser articuladas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento a execução, caso contrário, não alcançarão o sucesso almejado. Destaca-se, nestas palavras da autora, a dinâmica necessária na ação dos gestores educacionais e das escolas, necessária para acompanhar as mudanças cada vez mais acentuadas na sociedade.

A responsabilidade da gestão educacional vai muito além da simples administração de recursos financeiros, de pessoal ou do patrimônio escolar.

No Brasil, a autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição, promulgada em 1988, que institui a democracia participativa e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder diretamente (Art.1º). No que se refere à educação, a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público (Art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola (...). Na história das ideias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, da transformação social (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 47).

Nas últimas décadas, as escolas têm percebido a importância de aliar ao trabalho de seus gestores, a mão de obra de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas quem tenha perfil gerencial, do tipo administrativo. Propostas governamentais, literatura especializada e até mesmo debates na área de administração escolar têm demonstrado uma evolução no que se refere ao perfil do diretor escolar. Essas mudanças são identificadas como resultado de constantes mudanças na rotina administrativa e até mesmo pedagógica das escolas, partindo de um pressuposto de que, medidas centralizadoras na gestão

educacional estariam sobrecarregando o diretor.

O desenvolvimento de uma cultura democrática participativa na escola exige a participação de todos que a cercam o trabalho do diretor nas questões políticas, pedagógicas e administrativas da educação, para um propósito de que ele consiga contribuir da melhor maneira para a elaboração e execução de propostas que contemplem a maioria.

Para saber administrar bem, tem que ter uma formação e uma experiência gerencial, administrativa, na qual os profissionais acerca de uma instituição escolar ganharão com isso, tanto na qualificação profissional quanto no exercício pleno de suas funções.

Apesar de atualmente se ter a preocupação com essa experiência administrativa, a nossa cultura ainda delega ao diretor a função de um gestor multiuso, se tornando um verdadeiro "coringa" escolar.

Uma escola democrática deve ser gerida pelo coletivo, privilegiando os espaços mais amplos de discussão e decisão.

A Gestão Democrática foi proposta, pela primeira vez, como princípio para gerenciar a educação brasileira na Constituição Federal de 1988 no Art. 206. Mas, sua trajetória começa bem antes disso.

UM BREVE HISTÓRICO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

As primeiras discussões acerca de uma forma de gestão que proporcionasse uma educação mais democrática e igualitária ocorreram durante a redemocratização do Brasil, nos movimentos sociais que lutavam para por um fim no governo militar e, portanto, na ditadura militar.

Era um desejo antigo dos educadores alcançarem uma educação democrática, de qualidade, capaz de formar o indivíduo autônomo. Uma educação igual para todos, com o direito de acesso e permanência na escola garantidos.

Em prol desse desejo, lutaram e contribuíram para a adoção da Gestão Democrática para educação.

Paralelamente a isso, discutiam-se, em eventos internacionais, uma reforma educacional para a educação dos países Latino Americanos e do Caribe, como um mecanismo necessário para a modernização da economia 6 desses países. Isso se dava pelo cenário de crise do capital que se desenrolava desde os anos de 1950 e, que se agravava nos anos de 1970 e 1980 nos países subdesenvolvidos.

A crise do capitalismo foi uma crise estrutural da sua forma de produção que até então era direcionada com base no modelo fordista, no qual o trabalho era organizado de forma a concentrar um grande número de trabalhadores, com hierarquias de cargos, sem nenhuma participação dos funcionários na tomada de decisões.

Esta forma de produção produziu um acúmulo do capital, causando assim uma crise no seu modo de produção, ou seja, a crise do capital. A partir deste momento torna-se necessário uma reestruturação na forma de produção do capital, no qual o toyotismo foi o modelo escolhido para tentar superar a crise. O modelo toyotista

de produção propunha a produção flexível, ou seja, a produção nas fábricas passaria a ocorrer conforme a demanda de pedidos, sem acumulação de produção.

O trabalho passou a ser organizado em equipes, no qual os trabalhadores poderiam discutir sobre o seu trabalho procurando sempre a melhor forma de se alcançar altos níveis de produtividade. Neste momento, os funcionários das fábricas passam a ser chamados à discutir sobre assuntos inerentes a seus postos de trabalho, rompendo com a forma de administração do fordismo, dessa forma, a administração passa a ser denominada gestão, na qual esta denominação devido à nova forma de organização dos trabalhadores no novo momento de produção capitalista.

Este novo modelo de gestão implantadas nas empresas fez com que surgisse o conceito de "fazer mais com menos", no qual este influenciou a administração pública de outras instituições, não ficando a escola fora desta nova forma de administração.

A gestão educacional, no contexto dinâmico em que o mundo se encontra, tem a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma a ultrapassar esta concepção de gestão como mera administração escolar.

É necessário um esforço especial por parte da gestão escolar, no sentido de promover a articulação entre seu talento e energia humana, recursos e processos, visando à transformação dos seus alunos em cidadãos participantes da sociedade.

O termo gestão escolar possibilita ultrapassar o enfoque limitado de administração, levando em conta que os problemas educacionais são complexos e necessitam de visão global e abrangente, assim como ações articuladas, dinâmicas e participativas.

Esta mudança, que não é apenas uma questão terminológica, representa novas ideias e estabelece, na instituição escolar, uma orientação transformadora, a partir da rede de inter-relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

As constantes mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo requerem que a escola atenda às exigências impostas pelo novo modelo de sociedade: a sociedade do conhecimento. Portanto, na atualidade, as instituições escolares estão passando por vários desafios e mudanças, tornando-se relevantes para elas, aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade.

Percebemos que o conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração por ser este mais dinâmico, participativo e por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro [o conceito de administração], podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO CONSELHO ESCOLAR

Na gestão educacional democrática, pode-

se destacar a criação de conselhos dotados de autoridade deliberativa e decisória, a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores e o repasse direto de recursos financeiros às unidades escolares como medidas que visam contribuir para a construção de uma escola autônoma.

Percebemos, porém, que as relações do sistema educacional são tecidas no cotidiano, assumindo as características produzidas pelos distintos processos de gestão a que são sujeitas, o que demonstra o papel essencial do diretor escolar na busca por empreender um forte espírito de equipe para cumprir os objetivos educacionais, a partir do trabalho coletivo.

A gestão escolar deve ser democrática, com destaque para o relacionamento entre seus profissionais, que buscam valores como igualdade, liberdade, transparência, honestidade, comprometimento e participação, favorecendo um ambiente saudável, motivador e construtivo.

Sabe-se que o trabalho do diretor escolar é necessário, mas que este profissional não tem em suas mãos o controle da produção e das decisões a respeito das políticas do sistema de educação do qual faz parte, como por exemplo, das diretrizes, das metas, dos projetos e dos programas.

A participação é um dos princípios básicos da gestão educacional democrática, devendo ser estendida a todos os segmentos da comunidade escolar: professores, alunos, funcionários, pais e comunidade.

De acordo com Lück (2012, p. 96)

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, associados com a organização de recursos e processos, instigando, mobilizando competências, superando o enfoque administrativo a partir do reconhecimento da dinâmica humana, promovendo a formação dos professores, dos alunos, inovando, criando espaços de aprendizagens significativas, desempenhando de forma efetiva seu papel social.

A escola e a família compartilham a responsabilidade pela educação das crianças e jovens, mas cabe à equipe gestora se esforçar para trazer os pais para o ambiente escolar, promovendo meios para isso, como o Conselho Escolar.

Portanto podemos notar que o Conselho Escolar depende de uma Gestão Democrática para poder atuar de forma eficiente, com a participação do grupo de funcionários da Escola e com a comunidade a qual está inserida.

De acordo com Oliveira (2006, p. 59):

A educação tem sido influenciada por teorias com bases positivistas que têm o compromisso com a manutenção estrutural e cultural da sociedade e que não se caracterizam pela criticidade, uma vez que essas teorias preocupam-se tão somente em descrever os fenômenos organizacionais e administrativos.

Nota-se então que a administração escolar ainda é regida pelos pressupostos da administração empresarial e é emergente a necessidade de uma mudança de paradigma para que se possa efetivar a gestão democrática da educação.

A gestão democrática deve ultrapassar

os limites da existência de transparência, de impessoalidade e moralidade. Ela deve ser expressão da vontade de participação que deve ser exercida pela sociedade civil mediante a organização de forma autônoma. O Conselho Escolar contribui para a atuação de uma Gestão Democrática e vice-versa.

A GESTÃO E A ESCOLA QUE DESEJAMOS

A escola que todos desejamos não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade, devidamente organizada para atender às características diferenciadas de crianças, jovens e adultos, com materiais e equipamentos suficientes.

A proposta pedagógica deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papeis sejam atribuídos aos gestores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) exige a redefinição de responsabilidade dos vários sistemas de ensino e novas incumbências da escola: como tarefas, funções ou atribuições para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia. Para isso é necessário optar pela gestão democrática, possibilitando à escola maior grau de autonomia e garantindo o pluralismo de ideia e concepções pedagógicas, com o objetivo de melhorar o nível de educação escolar oferecida. Para isso, essa organização, exige dos gestores um planejamento adequado e atitudes dinâmicas e empreendedoras para orientar o seu pessoal administrativo, técnico e docente.

O humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola. No novo tipo de gestão, necessitam, prioritariamente, prevalecer à liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, e a motivação.

No entanto, o novo modelo de gestão educacional e escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação. Hoje o líder busca intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem os objetivos e metas, matizando o desenvolvimento organizacional e pessoal. As características do líder são expressas pelos conhecidos "sete cês": credibilidade, convicção, caráter, cuidado, coragem, compostura e competência.

Ensinar e aprender, atualmente, não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que fazemos dentro e fora dela, no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em todo o ambiente escolar.

A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas

de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização, como se pode observar a seguir na visão de Ganzeli (2005). Segundo autor, "existem formas diversas de compreender e de trabalhar a administração da educação".

A administração eficaz que é conhecida como a Escola das Relações, pois enfatizou o estudo do comportamento do grupo e a organização informal nas empresas, tendo como ideia principal aumentarem a produtividade por meio de redução dos custos oriundos dos conflitos existentes no ambiente de trabalho. E ainda está diretamente relacionada ao desempenho pedagógico alcançado pela escola. A administração efetiva que deve ser considerada como uma construção conceitual, derivada de um conjunto de teorias administrativas surgidas após a segunda guerra mundial. Concebe a organização como um sistema aberto, influenciada pelo ambiente social e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e a democracia, devendo ser o compromisso que auxilia a educação, necessitando expressar e construir políticas públicas educacionais comprometidas com a formação da cidadania e a felicidade de todos os cidadãos.

Por meio de uma Gestão Democrática podemos perceber que o Conselho Escolar evolui e contribui com a comunidade a seu entorno.

A gestão escolar supera o modelo da administração na medida em que trabalha com os limites deste modelo, devendo nortear as ações das instituições escolares.

A participação efetiva da comunidade escolar, por meio do Conselho Escolar, é fundamental para a deliberação e fiscalização da aplicação dos recursos que a Escola recebe. Esta é uma questão fundamental em termos de controle social do recurso destinado a educação: a possibilidade de a comunidade escolar saber que os recursos de fato existem. Portanto, a transparência nas informações é imprescindível para que a aplicação dos recursos possibilite suprir as necessidades reais da escola e não apenas da lógica geral da descentralização da política educacional e burocrática.



RODRIGO VAGNER CHAGAS DE SENA

Graduação em Educação Física pela FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André em 2004. Professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2004.

GANZELI, Pedro. Estruturas participativas na cidade de Campinas. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2000.

_____. Liderança em gestão escolar. Série Cadernos de Gestão IV. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012. 8 ed. 165 p.

OLIVEIRA, D.P.R. Planejamento Estratégico: Conceitos, Metodologia. Práticas. São Paulo. Atlas, 2006.



O MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO: Nesse artigo reflete-se sobre o trabalho em sala de aula com leitura e escrita, como um dos grandes desafios do nosso século frente a alunos nativos digitais. O mesmo traz o embasamento teórico para trabalhar o ensino da língua portuguesa à luz das ideias do multiletramento elaborado pelo Grupo de Nova Londres, 2006 [2000/1996] no ambiente escolar, organizado e sistematizado em uma sequência didática como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), focado na produção de HQs por alunos do Ciclo Interdisciplinar utilizando de forma conjugada a prática pedagógica as NTIC, utilizando os programas HagáQuê e Toondoo, extrapolando assim, o ambiente da sala de aula. Tais experiências possibilitaram o uso dos múltiplos letramentos focado no ensino da língua.

Palavras-chave: Multimodalidade; Gêneros Textuais; Letramento; Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

Trabalhar com leitura, escrita e gêneros no século XXI tornou-se um grande problema, uma vez que a escola, ambiente privilegiado para trabalhar com essas formações sociais, muitas vezes está despreparada para tal realidade. Na presente proposta, pretende-se conhecer uma comunidade social grafocêntrica, e para aprofundar as discussões em torno do uso da escrita, iremos nos basear na proposta elaborada pelo Grupo de Nova Londres, doravante GNL, a pedagogia do multiletramento.

A pedagogia do multiletramento tem seu bojo construído, em 1996, em um manifesto, elaborado pelo GNL, formado por Courtney Cazden, Mary Kalantzis, Normam Fairclough, Jim Gee, Sara Michaels, dentre outros, que tinham como foco: os letramentos e discutiam o papel da escola (pedagogia), dentro desse processo de usos da escrita.

No presente artigo entende-se como letramento o que propõe Magda Soares (2004), que assevera que o processo de ensino deve estar dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

É importante notar que, com o advento das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC), o contexto em que a escrita é produzida mudou significativamente, o texto, antes quase sempre verbal, ganha sempre mais um caráter híbrido, nesse sentido, texto, imagem, imagem em movimento, som podem estar presentes em um único texto. Isso vai exigir novas competências e habilidades para ler e escrever nas novas mídias. Além disso, o mundo, sempre mais conectado, vai colocar em evidência a pluralidade cultural, que necessariamente precisa ser reconhecida nesse novo espaço social. Isso certamente traz consequências para o modo de produzir sentidos para a leitura e a escrita.

Portanto, os letramentos emergentes, em grande parte relacionados as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), embora não somente, deve levar em conta no currículo as diversas e variadas culturas já presentes na escola (e vida desses alunos), desde tenra idade, resultado de um mundo globalizado e marcado pela diferença social e cultural, como aponta o documento do GNL:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não-padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local [no entorno da escola] e conectividade global cada vez mais críticos? (Grupo de Nova Londres, 2006[2000/1996] p. 10 apud ROJO, 2012, p. 12).

Como podemos observar, a preocupação com uma pedagogia, formas de ensinar e aprender, que consiga problematizar um aprendizado baseado na diversidade local, já era vista e proposta pelo grupo. Esses alunos são multimidiáticos, são expostos a novas ferramentas, novos conceitos de produção e compartilhamentos, ricos em imagens (estáticas ou dinâmicas), áudios, vídeos, e esse bombardeamento multissemiótico ou

multimodal, exige uma escola com um novo olhar.

IMERSOS EM UM MUNDO MULTILETRADO

As discussões das Ciências Humanas e Sociais, propostas desde o início do século XXI, já se debruçavam sobre as práticas de leitura e escrita, dentro de um espaço multiletrado, multissemiótico e multimodal, dentro das NTIC. Esses "multis" que marcam nossa contemporaneidade, exigem também a reflexão no processo de ensino da escrita, já que novas relações entre o local e global, valorizado e não valorizado, novas formas de circulação de textos e de situações de produção dos discursos, também acrescentam novos gêneros e novas ferramentas de leitura-escrita. Diante disso, Rojo (2009, p. 108) afirma que:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e natureza do textos que nela circulam.

A autora supracitada, reitera ainda que a escola, ambiente plural e democrático, que em suas salas de aula, possui uma mistura de raças, cores e culturas — embora não seja uma inquietação tão recente — possui em seu dia a dia, uma oposição entre leituras canonizadas (pelo sistema, muitas vezes) e a realidade dos rappers, funkeiros, pagodeiros e sertanejos, muitas vezes "tais" leituras são ignoradas no ambiente escolar.

Como destacado de forma contundente por Garcia Canclini (2008[1989]), "esses pares que se autoexluem – erudito/popular, central/marginal, canônica/de massa – já não se sustentam faz muito tempo, nem aqui nem acolá. O hibridismo, as mestiçagens, as misturam reinam cada vez amplas".

A produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de mesclagem que permite a cada pessoa sua própria produção, sobretudo a partir das novas tecnologias. Exemplo de como isso acontece quotidianamente é quando um link é compartilhado, recomentado e redistribuído, fazendo com que o conceito de autoria se expanda e se modifique. Há uma ampliação do conceito, comum e trabalhado em sala (de autoria) como única e estática. Portanto, espera-se que minha "produção" seja diferente da do meu colega da frente, afinal, buscamos letramentos críticos (ampliados), sobretudo a partir das novas tecnologias. Para ele, "essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possiblidades originais de experimentação e comunicação, com usos democratizadores" (Garcia Canclini,

2008[1989], p. 308 apud ROJO, 2013, p. 18).

Sendo assim, nessa pesquisa propomos voltar o olhar sob a produção do HQ, de forma ampliada e mesclada dentro da reconstrução na internet. Essas múltiplas linguagens, tão pouco utilizadas no ambiente escolar, como ferramenta pedagógica, exige que a instituição escolar prepare o aluno para um funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital e também busque no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas, de uma forma democrática e cidadã. Devemos compreender que o aluno que frequenta a sala de aula atualmente é um nativo digital (Prensky, 2001), ou como afirma o GNL, ao defender a pedagogia do multiletramento, um construtor-colaborador das criações conjugadas no mundo digital (ROJO, 2013, p. 8).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Embora o mote do presente artigo não seja revisar a bibliografia sobre gêneros discursivos — tão amplamente estudado e trabalhado no âmbito da linguística nas últimas décadas — não se pode negar a influência direta do que "se entende" nessa esfera educacional como gênero, pois, o presente estudo resulta da inquietação no trabalho "superficial" com os gêneros, já em suas páginas iniciais da Orientações Curriculares, página 33, tem-se

que os modos de utilização da linguagem variam nas diferentes esferas da atividade humana, procurou-se também organizar as expectativas de aprendizagem em torno da seleção de determinados gêneros de textos de uso social mais frequente cujo grau de complexidade os torna acessíveis às possibilidades dos estudantes". (SÃO PAULO, SME-DOT, 2007)

Como evidenciado, já há uma nova visão sobre o ensino da Língua Portuguesa, porém o que busca e pretende a pesquisa encorajar é o uso de metodologia pautada no que sugere Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no uso de sequência didática com o gênero HQ. No entanto, distante das tradicionais tirinhas que circulam nos jornais, mas, sim os já existentes e tem sido "compartilhado" nas redes sociais, por exemplo, "Edibar" criado pelo cartunista Lucio Oliveira, que faz sucesso com as suas mais de 250 tirinhas apenas no facebook.

Partindo da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e à luz do conceito de multiletramento Rojo (2008, 2013) organizaremos uma sequência didática em torno do gênero HQ, justificada pelo fato de esse ser um gênero que empreenderá um confronto do que o aluno sabe e "práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros" (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.51). O trabalho com sequências didáticas possibilita que os alunos produzam e descontruam sentidos com o gênero em estudo, e, por conseguinte, apropriem-se dele, reconstruam-no, para, posteriormente criarem seu próprio material, utilizando-se desse para que os alunos construam suas próprias versões com ferramentas digitais. Nesse enfoque, o gênero deixa de ser apenas um (dos vários) instrumentos de comunicação e interação, e passa a ser um

objeto de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que no dia a dia, estamos envolvidos direta ou indiretamente com muitas práticas sociais de leitura e escrita, em contextos diversos: como em casa, na escola, na igreja, e no trabalho ou com os amigos. Nossos alunos (crianças e adolescentes) fazem uso da escrita e da leitura no seu cotidiano, seja nos sites de relacionamento ou nos blogs de que costumam participar, seja na leitura de revistas em quadrinhos etc. A prática de leitura e escrita na escola deve estar sempre relacionada à reflexão do contexto social do aluno, fazendo com que o estudante se posicione, autonomamente, diante dos desafios da realidade e possua uma visão crítica sobre o mundo. Para Magda Soares,

[...] o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela. (SOARES, 2004, p. 120)

É extremamente relevante ressaltar que há diferentes tipos de (multi) letramento, motivo pelo qual um indivíduo pode ser capaz de fazer uma lista de supermercado, escrever uma receita ou um bilhete, mas não ser capaz de escrever uma argumentação coerente, defendendo um tema ou fazendo uma crítica sobre determinado assunto.

Como explicitado, o objetivo do presente é utilizar o multiletramento, por entendermos que esses alunos são multimidiáticos, expostos a novas ferramentas, novos conceitos de produção e compartilhamentos, exposto a imagens (estáticas ou dinâmicas), áudios, vídeos, esse bombardeamento multissemiótico ou multimodal, exige uma escola com um novo olhar. Os alunos de hoje, portanto, estariam habituados a lidar com as novas mídias, em especial com os computadores, para a realização de diversas tarefas, desde a produção de um trabalho escolar até uma conversa com amigos nas redes sociais; assim, esse aluno, por meio dessas atitudes, já estaria em contato direto com as práticas de leitura e escrita, o que não pode ser ignorado pela escola. (ROJO, 2009).

METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido em uma escola da Rede Pública Municipal, de São Paulo. A origem do problema deu-se a partir do ingresso do pesquisador em uma escola Municipal, na cidade de São Paulo, no ano de 2015. Como o professor ficou excedente, não lhe foram atribuídas salas, sendo assim, deveria desenvolver suas atividades junto às classes do “Ciclo Interdisciplinar”, que compreende alunos do 4º ano do ensino fundamental. Como se tratava de professor ingressante, foi possível observar, na prática dos professores regentes de sala, que o trabalho com os gêneros textuais era feito de forma muito superficial e que a utilização do laboratório de informática não conseguia abarcar os conteúdos de sala de aula, portanto,

ignorava-se as possibilidades de atividades que levassem de fato o aluno aprender com tecnologia, com tudo aquilo que isso significa, interatividade, multimodalidade, colaboração, ou seja, o laboratório era usado de forma aquém de suas possibilidades pedagógicas.

Partindo dessa inquietação, deu-se início a uma pesquisa sobre os pressupostos norteadores nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME – SP), no que tange ao entendimento sobre o letramento, uso das NTIC em sala de aula, o trabalho com gêneros textuais e sequência didática. Após debruçar-se e ampliar a pesquisa documental e histórica, optou-se pelo trabalho com o uso das NTIC somado a uma sequência didática utilizando o gênero HQ e os softwares HagáQuê que está disponível no laboratório de informática da escola, e como segunda opção de produção on-line destaca-se o Toondoo.

A luz do que propõe Dolz, Noverraz e Schneuwly, a sequência didática contará com cinco módulos, a saber:

Módulo 1 apresentação do projeto para os alunos e professores (regentes), e primeiro contato com o gênero;

Módulo 2: atividade focada na exploração e construção do contexto histórico das HQ;

Módulo 3: análise das características estruturais, estilísticas e temáticas das HQ impressas, e criação do storyboard.

Módulo 4: Apresentação da proposta para produção das tirinhas com uso de programas específicos no laboratório de informática;

Módulo 5: Divulgação das tirinhas (na escola) em um evento para salas envolvidas.

A previsão para execução da sequência didática foi de um mês (4 aulas semanais), totalizando 16 aulas para início e conclusão do projeto, integrado com o professor de informática e professor regente.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Iniciamos os trabalhos com a turma do ciclo interdisciplinar em agosto do corrente ano, apresentamos a todos o projeto, conforme previsto no módulo 1 (M1), e como esperado os alunos do quarto não se mostraram resistentes à proposta, e, logo nas primeiras atividades demostraram suas habilidades para trabalhar com o gênero, já tinham internalizado as características do gênero HQ, uma vez que possuem bastante contato nas diversas situações comunicativas com as histórias em quadrinhos e as tirinhas, como por exemplo, em revistas, e na web, sobretudo nas redes sociais, portanto demostraram grande interesse em produzirem suas próprias tirinhas. O fato de os alunos já possuírem um conhecimento do gênero levou o grupo de trabalho a reorganizar o planejamento. Foi necessário encurtar (adaptar) o M1, não nos detivemos na exploração de diversas tirinhas, pré-selecionadas e partimos, assim, para o módulo 2 (M2), substituindo o ambiente da "sala de aula" para o laboratório de informática, os alunos ficaram empolgados, envolvidos nas atividades que os possibilitavam trabalhar em um mundo online, muito próximo das atividades de leitura e escrita que realizam

na vida cotidiana, no uso das redes sociais.

Nesse momento, como previsto na sequência didática, foi feito uma apresentação em slides, disponibilizado pela SME, pelo programa nas Ondas do Rádio. Na dinâmica de apresentação, os alunos formularam questões sobre o gênero, tais como linguagem dos balões, uso da linguagem coloquial, uso de texto e imagem como unidade, necessidade de narrativa curta e sequenciais a compreensão de a ideia precisar ser expressa de forma dinâmica e objetiva, comum ao gênero, além de contemplar o uso de onomatopeias, e outras características. Durante a apresentação dos slides, percebemos que os alunos se interessaram por questões mais pontuais, por exemplo, como foram feitos os slides? Eles (os slides) suportam imagens, sons e links? Pode-se perceber que embora os nossos alunos sejam nativos digitais, precisam de mediação dentro do ambiente escolar para o uso das ferramentas com objetivos de aprendizagem, o que os leva a ampliar assim seus próprios horizontes de expectativas. Como não era o mote da presente sequência didática, seguimos para visualização do vídeo "Quadrinhos – guia prático", criado pela MultiRio – Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Foi proporcionado a eles a visualização das tirinhas no ambiente do facebook, com os comentários, revisões e interação do autor com os leitores, uma proximidade importante para o previsto no trabalho.

A próxima fase foi a construção manual das histórias de autoria própria, disponibilizamos aos grupos storyboads com apenas três quadros, com a temática livre, contemplando assim o módulo 3 (M3), era perceptível a empolgação e envolvimento dos alunos e professores regentes na possibilidade de uso dos programas off-line e online para criação das HQs deles, tornando-os autores e co-colaboradores entre eles, pois, o trabalho, mesmo com o uso dos computadores e programas, foi feito de forma coletiva. Durante a realização das atividades, reservou-se aos professores o papel da mediação. Os alunos demostraram habilidade para trabalhar com a ferramenta tecnológica, e o professor mediou o uso da linguagem (ortografia, cores, balões, onomatopeias, etc.), fazendo sugestões devolvidas aos alunos, e intencionalmente era deixado a eles a decisão final, podendo ou não aceitar as intervenções feitas pelos professores.

Como esperando, os módulos 4 e 5 (M4 e M5) causaram maior impacto aos alunos e também aos colegas professores regentes e convidados que participaram do projeto da SD, pois, ambos (alunos e professores), puderam explorar as ferramentas de construção das HQs, utilizamos em um primeiro momento o software HagáQuê por entendemos que seria o mais fácil, e para início de uma compreensão mais ampla e centrada no que tange à construção da HQ no ambiente das NTIC, e por também contarmos com o mesmo já disponibilizados em todos os computadores do laboratório, e a não necessidade de conexão à internet.

A partir dos rascunhos elaborados pelos alunos no M3, começamos a explorar os fundos para as HQs, imagens, e outras

ferramentas do programa, percebemos que os alunos não demonstravam tanta dificuldade em explorar e descobrir, foram experimentando e utilizando "tudo" que o programa disponibilizava. Os alunos não resistiam em explorar e conviver com o ambiente e estavam sempre familiarizados. Retomamos a exploração dos rascunhos feitos nas storyboads e no foco que era a criação do quadrinho de forma colaborativa, interativa e viva, corroborando com a proposta de ensino de Língua Portuguesa no ambiente de multiletramento, mote do presente artigo.

Foi importante a construção no software HagáQuê, porém o mesmo foi instável e de difícil exportação para exposição, porém o resultado do trabalho "rústico", os trabalhos tiveram que ser printados, desmotivando e descontinuando seu uso, porém, para a preparação para uso on-line o mesmo serviu a seus propósitos, como uma das ferramentas de criação e autoria.

Durante os últimos módulos da SD, percebemos acentuada melhora do estilo, da composição e, de forma prática, a criação das tirinhas no programa Toondoo. Ou seja, os alunos se apropriaram das questões linguísticas e enunciativas de forma prática, natural e real, esperado com o uso correto e orientado dos gêneros textuais, especialmente em ambientes de multiletramento. Inclusive com o envio de novos trabalhos, mesmo após o término do trabalho. Na apresentação entre as salas, eles elaboravam, questionavam e colaboravam com o trabalhado dos colegas, demostrando domínio sobre a temática e conteúdos linguísticos. Expondo com excelência e apropriação real, indo além do ambiente de sala de aula, extrapolamos os limites previstos, os alunos permaneceram com seus cadastros online no site Toondoo, por entenderem que a construção, elaboração e continuação do projeto era possível e necessária, e possível fora do ambiente tradicional escolar.

Como pode ser visto no corpus, o foco do projeto não era a intervenção para correção da estrutura da língua (sintaxe, morfologia, etc), as intervenções era para que os alunos refletissem sobre suas produções, sendo assim, evitou-se correções estruturais, lexicais, e outras de forma pontual. Isso evita a correção pela correção, hábito estigmatizado no ambiente escolar de forma ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

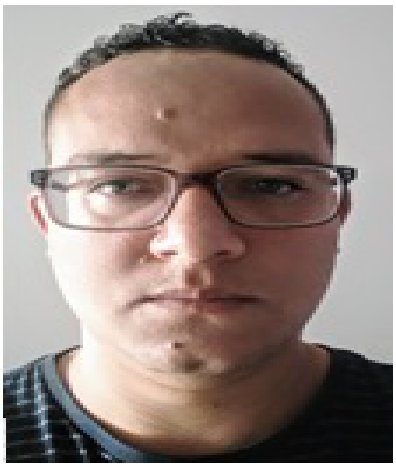
A experiência do trabalho com as NTIC ofereceu aos alunos a descobrirem-se como autores, revisores, e o ambiente de multiletramento permitiu a eles vislumbrar outras possibilidades de uso da escrita. Logo, concluiu-se que o uso das NTIC no ambiente escolar, atrelado ao Ensino de Língua Portuguesa, de forma viva, planejada e direcionada, em nosso caso com o uso de uma Sequência Didática, alcança de forma educativa e humanizadora o aluno, nativo digital, que domina, conhece, porém não percebe de forma ampla as usabilidades e possibilidade oferecidas pelo ambiente virtual de multiletramento. Ademais, cabe ao

professor de língua materna e professores engajados no ensino da língua permitirem o acesso de forma real e viva em seus planejamentos e nas aulas, não como uma mera ferramenta quão feito com os filmes, as músicas, e a TV, mas como componente necessário para prática diária em sala de aula.

As teorias sobre uso dos gêneros textuais e multiletramento têm permeado a prática pedagógica da modernidade. Sabendo que ensinar sempre será um desafio, e agora parece ainda mais evidente, visto que os conteúdos ensináveis tradicionais, base comum na formação do docente, já não mais contempla a necessidade de nossos alunos, nativos digitais, e adaptados a tantos aparatos tecnológicos e novas práticas sociais.

A realização de uma proposta organizada e utilizando uma sequência didática é uma ferramenta para o trabalho com os multiletramento na sala de aula, pois possibilita ao aluno refletir sobre as novas tecnologias, já utilizadas por eles fora do ambiente escolar, sempre focado na maior parte do tempo em entretenimento, por exemplo, o Facebook, Twitter, Youtube, entre outros meios, como novas práticas, em nosso artigo a produção e criação de HQs, resultado da construção, colaboração e ressignificação, que torna a leitura e produção textual mais real e significativa, uma vez que o aluno terá a oportunidade de construir conhecimento a partir da tecnologia e sua familiaridade com a mesma.

Com tais experiências, é impossível não notar a maior motivação dos alunos nas aulas de língua portuguesa. O desenvolvimento da expressividade oral, criatividade e capacidade de pesquisa são perceptíveis. Entretanto, sabemos que o trabalho com gêneros e programas de forma descontextualizada ou recortada, não atinge sua completude por serem constantemente forjados ou didatizados para análise linguística ou estrutural. Logo, a formação do docente precisa ser sistemática e constante, para uma apropriação das ferramentas e do ambiente de multiletramento, sendo esse um ambiente fecundo para o trabalho interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, foco do Ciclo interdisciplinar.



RODRIGO PAULO

Graduação em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco (2011) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho pela (2012); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Paraná (2015) e Educação Especial pela Faculdade Campos Salles (2017); Professor de Ensino Fundamental I e Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, N. G. Leitores, espectadores e internautas. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COPE & KALANTZIS. Designs for social futures. In: Multiliteracies. London: Routledge, 2006.

_____. Changing the role of schools. In: Multiliteracies. London: Routledge, 2006.

CORPUS. Resultado do projeto. <https://goo.gl/15uDfs>. Acesso em 17 outubro 2018.

DOLZ , J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In "Gêneros Orais e escritos na escola". Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

EDIBAR. <https://pt-br.facebook.com/edibardasilva>. Acesso em 17 outubro 2018.

HAGÁQUÊ. <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca-digital>. Acesso em 17 outubro 2018.

MÓDULO 1. <https://goo.gl/XZ8Pfe>. Acesso em 17 outubro 2018.

MÓDULO 2. <https://goo.gl/7zHUnQ>. Acesso em 17 outubro 2018.

MÓDULO 3. <https://goo.gl/PxGgoc>. Acesso em 17 outubro 2018.

MÓDULOS 4 E 5. <https://goo.gl/Zdvo5m>. Acesso em 17 outubro 2018.

PRENSKY, M. Digital natives digital immigrants. On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001.

ROJO, Roxane . Letramentos múltiplos: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. BARBOSA, Jacqueline.

Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. MOURA, Eduardo [Orgs.]. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÃO PAULO (SP). SMESP. Núcleo de Educomunicação. História em Quadrinhos e Fanzine na escola. Disponível em <https://goo.gl/nvkJGb>. Acesso em 17 outubro 2018.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

STORYBOARDS. Modelos dos alunos. <https://goo.gl/PBh5bE>. Acesso em 17 outubro 2018.

RIO DE JANEIRO. SMERJ. Quadrinhos – guia prático. MultiRio – Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Disponível em <https://goo.gl/eWt6jf>. Acesso em 17 outubro 2018.

TOONDOO. <www.toondoo.com>. Acesso em 17 outubro 2018.



OS DESAFIOS DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO ALUNO AUTISTA

RESUMO: A literatura sobre a Inclusão com transtornos globais do desenvolvimento tem destacado uma importante questão nesse processo: a falta de formação específica dos professores que acaba por gerar uma sobrecarga de estresse à prática pedagógica. O presente estudo teve como objetivo investigar as principais dificuldades apresentadas pelas professoras dos alunos com autismo na Educação Infantil (CEI) da Rede Pública. Participaram desses estudos seis professoras que trabalham diretamente com os alunos que apesentam diagnóstico de autismo de até três anos. Foram utilizadas uma ficha de dados de identificação e um questionário sobre as estratégias de coping. As dificuldades frequentes enfrentadas pelas educadoras e que interferem no aprendizado do aluno com autismo, dizem ser à esfera comportamental e em relação as estratégias mais utilizadas e frequente foi a ação direta, agir diretamente sobre o estressor. Considerações sobre essas abordagens são discutidos no texto.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Estratégias de Coping; Transtornos Globais do Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A pesquisa visa mostrar as estratégias e a abordagem pedagógica usada pelo professor, uma vez que a mesma sala de aula o professor tem que lidar com alunos-crianças de variados níveis de conhecimentos.

A Educação Igualitária é um assunto recorrente no atual contexto educacional, quando se refere à inclusão de crianças com deficiência em escola de ensino regular.

Está tomada de consciência pode tornar a escola um espaço nos quais os processos de ensino aprendizagem estão disponíveis e ao alcance por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensivo e incluso. (LOPES; 2011; p.16)

A reflexão exposta no texto tem como objetivo mostrar a dificuldade que o professor frente a inclusão do aluno é visto como mediador no processo inclusivo, ele promove o contato inicial da criança com a sala de aula e principal condutor a inclui-los nas atividades junto à turma.

Tomando-se por base deste panorama, a presente pesquisa teve como objetivo investigar as principais dificuldades e estratégias que as educadoras utilizaram para lidar com o estresse decorrentes destas dificuldades.

Buscou se entender e analisar as estratégias das educadoras a partir da teoria de estresse e coping de Lazaurus e Folkman(1984). Estes autores definem Coping como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais, utilizados pelos indivíduos com o objetivo de lidar com demandas especificas internas ou externas que surgem em situações de estresse e são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais

As estratégias de Coping utilizadas pelo sujeito irão depender de uma avaliação da situação do estresse em que o sujeito se encontra, refletindo ações, comportamentos ou pensamentos usados para lidar com estressor (LAZAURUS E FOLKMAN; 1998; p.273 – 294)

METODOLOGIA:

Participaram deste estudo, seis educadoras, todas Professoras titular licenciadas em Pedagogia, Psicopedagogia, Psicomotricista, Letras e Literaturas que atuam na Rede Pública de São Paulo.

O questionário sobre as dificuldades e estratégias de coping foi adaptado com base de um instrumento anterior (Schmidt,2004) que constam de duas questões abertas, investigando situações de dificuldades com os alunos e a forma como as educadoras lidam com estas dificuldades, cada educadora poderia apresentar de uma a três dificuldades do aluno, em ordem de prioridade e suas respectivas estratégias.

Foram definidas categorias para classificação das principais dificuldades apresentadas pelos alunos com autismo e categorias para descrever as estratégias de coping utilizadas pelas educadoras para lidarem com essas dificuldades. Observavam se também as distribuições de frequências em que se apresentam as dificuldades e as estratégias permitindo uma análise quantitativa.

RESULTADO DE PESQUISA

Os dados sobre as participantes apresentaram que, as seis educadoras são formadas em Pedagogia, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Letras e Literatura, todas elas participaram de cursos ofertados pela SME em Educação Especial para que pudessem ter subsídios em sala de aula.

O perfil dessas educadoras foi diversificados no que se refere ao tempo de efetivo cargo, o tempo de formação variou entre quatro(4) a vinte e cinco(25)anos e que a faixa etária dos alunos atendidos varia entre dois(2)a três (3) anos de idade, com acompanhamento pelo CAPS uma vez por semana.

A relação professor/aluno foi mais uma das questões investigadas nesta pesquisa. Para isto, as educadoras avaliaram como bom, ótimo, razoável ou ruim a relação professor/ aluno. Duas participantes relatam ter uma ótima relação com o aluno, em outras duas situações consideram ter uma boa relação com o aluno, já as demais consideram razoável a relação do aluno e professor. No que se referem às dificuldades para lidar com seus alunos, as participantes descreveram 08 situações de dificuldades que estariam interferindo na aprendizagem sendo essas:

- Ausência de comunicação verbal da criança;
- Incluir a criança na rotina da sala;
- Dificuldade na interação com o grupo;
- Concentração nas atividades;
- Organização do tempo e espaço;
- Falta de profissional Especialista em Educação Especial;
- Falta de materiais adequados;
- Falta de recursos humanos/ auxiliar de sala de aula;
- Dificuldade em lidar no momento de estresse do estressor.

Por meio da análise de conteúdo foram geradas quatro categorias distintas, descritas a seguir. As frequências de ocorrência destas dificuldades podem ser observadas na coleta de dados da pesquisa de campo.

QUADRO 1

Comportamento	Contempla problemas de comportamento.	Exemplo: • Comportamento rígidos (inflexibilidade) • Repetitivos (Estereotipias) • Agressivos (bater em si ou nos outros) • Obsessivos (insistência para que os objetos permaneçam em seu lugar) • Inapropriados (deitar-se no chão durante a aula) • Agitação (comportamentos hipercinéticos como correr e pular). • Bem como aos que se referem ao cumprimento de limites e regras. (Não se deitar no chão em ocasiões inapropriadas)
Comunicação	Diz respeito às dificuldades que a criança encontra para conseguir comunicar o que deseja, para se fazer compreender pelos outros. Incluem também as dificuldades de socialização e linguagem	Exemplo: • Iniciar ou participar de diálogos
Dificuldades cognitivas:	Referem-se aquelas dificuldades cognitivas que interferem ou impedem a aprendizagem, como concentração e motivação na realização das atividades pedagógicas.	Exemplo: • Como sentar-se na roda conversa/ histórias
Outras	Dificuldades diversas	Exemplo: • Separação da mãe para permanecer em sala; • Autonomia/independência ou do próprio professor.

Fonte: Quadro elaborado pela autora Rosana dos Reis Matos

Percebemos que as dificuldades identificadas como mais frequente são as que envolvem questões comportamentais dos alunos com autismo, representando 90% de todas as dificuldades citadas. Já as Dificuldades Cognitivas aparecem com menor frequência nos relatos. Quanto às estratégias de coping utilizadas pelas educadoras para lidarem com estas dificuldades, são:

QUADRO 2

Ação direta	Quando o comportamento da pessoa age diretamente sobre o estressor modificando suas características, propondo ou fazendo algo para alterar a situação tenta resolver o conflito diretamente enfrentando ou tentando solucionar a situação de alguma forma.	Exemplo • Em algumas situações ele me ouve apenas se é desejo dele em fazer o que falo, ele é muito esperto; • Procuro conversar muito com ele sobre o que estou querendo para ele entender o porquê da situação; • Coloco brinquedo em sua mão, em geral solicita com gestos que eu ajude a pegar.
Planejamento cognitivo	Envolve esforços cognitivos para pensar em novas formas de resolver as dificuldades. Estas práticas incluem planejar recursos alternativos e/ou adaptados para minimizar ou superar a dificuldade.	Exemplos • Nas atividades, tento adaptar, trabalhando com materiais mais concretos e estimulando os colegas a ajudarem na comunicação e na realização da atividade; • Trabalhos com material concreto; • Trabalhos com fantoches e teatro, já que ele gosta muito.
Aceitação/Evitação	Este tipo de estratégia inclui tentativas cognitivas ou comportamentais que levam o indivíduo a se afastar da situação de estresse ou aceitar passivamente, submetendo-se às exigências do estressor.	Exemplo • Em relação ao comportamento desafiador, ignoro quando utiliza deste para provocar reações em mim; • Paciência no momento que ele escolher o quê quer.
Busca de apoio	Comportamento que envolve busca de apoio de outras pessoas como auxílio no enfrentamento da situação. Inclui busca por colegas ou familiares para auxiliarem nas dificuldades.	Exemplo • Realização de trabalhos em pequenos grupos; • Apresentação dos trabalhos, incentivo ao trabalho coletivo; • Deixo a mãe entrar na sala para conhece-la e saber seus hábitos e costumes, associando assim com a rotina da sala de aula; • Procuro também buscar informações pertinentes ao caso e ao grau do autismo apresentado pela criança e com isso adequar materiais oferecidos pela UE.

Fonte: Quadro elaborado pela autora Rosana dos Reis Matos

RESULTADO DE PESQUISA

Podemos observar nas estratégias que a categoria que aparece com mais frequência é a Ação Direta, representando 90% das estratégias utilizadas. Já com menor frequência aparecem as práticas relacionadas à Aceitação/Evitação, representando apenas 10% das estratégias. Os dados deste estudo mostram que as principais dificuldades enfrentadas pelas educadoras que interferem no aprendizado do aluno com autismo, dizem respeito à esfera comportamental. O resultado não surpreende, já que estes comportamentos, em especial os repetitivos e estereotipados, integram as características diagnósticas do autismo (APA, 2002). Quanto às estratégias mais utilizadas pelas educadoras, observou-se que a mais frequente foi de Ação Direta, ou seja, buscar agir diretamente sobre o estressor. Percebe-se que estas estratégias contemplam iniciativas práticas e objetivas para lidar, especialmente, com os problemas de comportamento em sala de aula. Nota-se que a estratégia de Ação Direta envolveu muitas vezes retomar ou clarear determinada situação pedagógica que o aluno com autismo não estava compreendendo, tal como ilustrado nas falas abaixo: ...procuro conversar muito com ele sobre o que estou querendo para ele entender o porquê da situação....tentamos acalmá-lo, com conversa, carinho, atenção, explicando de forma clara e segura o que está certo ou errado. Porém, quando as educadoras percebiam que esta ação não auxiliava na resolução do conflito, adotavam estratégias ainda mais diretivas, muitas vezes envolvendo contato físico: ... Quando ele deita eu falo para não deitar às vezes adianta e ele levanta. Mas outras eu mesma tenho que levantá-lo do chão. Desse modo, a iniciativa em utilizar estratégias de Ação Direta para lidar com problemas de comportamento em sala de aula parece mostrar um interesse do professor pela participação do aluno, incentivando-o de maneira mais ou menos diretiva. Caso o professor não entendesse a participação destes alunos como imprescindível, poderíamos ter observado maior frequência no uso de estratégias como a Evitação/Aceitação, ou ainda a inação, as quais não estariam direcionadas à resolução destas situações. Um aspecto que chama a atenção é a utilização da estratégia de Reavaliação/Planejamento Cognitivo, a qual, muitas vezes, incluía propostas de alternativas pedagógicas que mudavam a apresentação de determinada atividade escolar destinadas a facilitar a compreensão dos objetivos à criança com autismo, tal como ilustrado abaixo: ...Adapto as atividades escolares para os interesses dela ou uso materiais que chamem a atenção. ...Tento dar funcionalidade a algumas regras, também faço uso de cartazes. A literatura especializada tem trazido diversas publicações descrevendo propostas adaptadas ao estilo cognitivo de pessoas com autismo, mostrando como algumas podem ser mais eficazes que outras na aprendizagem escolar (BAPTISTA, BOSA, 2002, CAMARGOS JR., 2002). Portanto, o conhecimento sobre as peculiaridades da cognição no autismo e, consequentemente, de práticas pedagógicas para facilitar

essa aprendizagem parecem ferramentas essenciais que o professor se utilizaram como alternativas pedagógicas. Outra estratégia igualmente importante no contexto da inclusão de alunos com autismo é a Busca de Apoio dos colegas ou familiares para auxiliar em determinada situação. Observou-se que algumas educadoras utilizaram-se do grupo como forma de auxiliar o aluno com autismo na realização de atividades, tal como o relato abaixo: ...estímulo os colegas a ajudarem na comunicação e na realização da atividade. ...realizo trabalhos em pequenos grupos, incentivo ao trabalho coletivo. De fato, uma das principais justificativas para os possíveis benefícios de pessoas com autismo em situação de inclusão é que este ambiente é favorecedor do desenvolvimento de habilidades sociais (BOSA, CAMARGO, 2009). Portanto, a promoção destas habilidades por intermédio de atividades grupais parece uma estratégia adequada nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, entendemos que as qualidades das estratégias de coping que os professores utilizam para lidar com dificuldades que ocorrem no contexto de sala de aula com pessoas com autismo podem contribuir para a escolarização destas crianças. Nesse caso, a percepção do professor é determinante, considerando o que Antoniazzi (1998) afirma sobre as estratégias, cada uma não pode ser considerada positiva ou negativa, mas avaliada a partir do contexto em que ocorre.



ROSANA DOS REIS MATOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2008); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Escola Superior de Administração (2016); Professora do Ensino Fundamental I – Educação Infantil – no CEI Irmã Ildefranca. Paulo.

REFERÊNCIAS

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: Uma revisão teórica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Estudos de Psicologia, v.3, n.2, pp.273 – 294. 1998.

ASSOCIAÇÃO Psiquiátrica Americana. APA Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (4a. Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CAMARGO, S; BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia e Sociedade, v.21, n.1, 2009.

SCHMIDT, C.. Estresse, auto-eficácia e o contexto de adaptação familiar à enfermidade crônica de mães de portadores de transtornos globais do desenvolvimento. 2004. 140f. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2004.



DISTÚRBIO DA NÃO APRENDIZAGEM

RESUMO: Refletir sobre a questão de determinados grupos serem excluídos e terem seus direitos negados, se faz necessário, com vistas em ações educativas que promovam o acesso em todos seus aspectos (social, étnico, estético, político, entre outros). Frente às constantes mudanças que ocorrem na sociedade, vê-se a necessidade em ajustar os processos de ensino a realidade presente nas instituições educacionais. Um ambiente educativo deve ser desafiador para a inteligência, gerando desequilíbrios cognitivos para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e estabeleça novo equilíbrio. Neste contexto é emergente pensar em ações que norteiem o trabalho pedagógico frente à diversidade presente na escola. Todo indivíduo nasce com uma capacidade inerente de aprender. Tal capacidade se dá porque o indivíduo possui um aparato biológico, constituído de estruturas neurológicas que, quando em relação com o meio externo, promove o desenvolvimento das estruturas cognitivas estruturando a inteligência.

Palavras-chave: Aprendizagem; Inteligência Múltipla; Fracasso Escolar.

INTRODUÇÃO

Proferir sobre o tema dimensões da não aprendizagem requer uma análise sobre o ensino, da construção, da compreensão humana, com vistas na multiplicidade de fatores que interferem na aprendizagem e nas dificuldades no aprender.

Essas dificuldades, frequentemente enfrentadas por alunos e educadores em seu dia-a-dia, devem ser analisadas a partir de seu significado sócio-histórico, psicológico, cultural entre outros.

Nesta perspectiva, abordaremos a inter-relação de temas como inteligência, fracasso escolar, diversidade cultural e outros fundamentais para a compreensão do fenômeno da não aprendizagem em sua complexidade.

Em uma perspectiva sociocultural abordaremos as dificuldades de aprendizagem na sua relação com o ensino, entendendo a escola como uma dimensão importante desse processo.

Objetivo é a compreensão dos processos de aprendizagem e as dificuldades a eles relacionados como fenômenos multideterminados sobre os quais a escola tem um importante papel a cumprir.

A sociedade brasileira apresenta grande diversidade étnica e cultural, mas podemos observar um sistema excludente, sem um olhar para as diferenças, para as práticas sociais, políticas e culturais de distintos grupos étnicos e acaba por reafirmar as desigualdades sociais.

Frente às constantes mudanças que ocorrem na sociedade, vê-se a necessidade em ajustar os processos de ensino a realidade presente nas instituições educacionais. Neste cenário é emergente pensar em ações que norteiem o trabalho pedagógico frente à diversidade presente na escola. O Brasil tem a influência de vários povos e etnias, portanto a cultura brasileira não é, e não pode ser homogênea, mas sim uma composição de diferentes culturas. Tem grande avanço em termos normativos, embora haja uma grande distância entre lei e o andamento das mudanças por ela prescritas.

A cultura trazida por cada indivíduo é crítica, é criadora, é dialógica, traz visão de mundo, traz saberes próprio, traz experiências humanas, portanto, deve ser presente em cada ser, seu modo de viver, sua cultura, a fim da interação sociocultural compartilhada, com vistas à apropriação de cada indivíduo, presente em um mesmo contexto (BRENNAND, jun. 2013). Neste universo, a cultura deve ser agregada no processo de socialização, tendo como objetivo a inclusão da vida em sociedade, bem como, o contato com outras culturas, a fim da humanização social. “A cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que as conformam e lhes dão sentido”. (CONH, 2005, p. 20). Portanto, um novo perfil se faz necessário, com vistas nas especificidades.

Processo de Aprendizagem e suas Dificuldades

A aprendizagem é um feito profundo que permite interpretações teóricos distintas,

cada qual evidenciando aspectos que a influenciam ou a determinam. Desse modo, pode ser abordada do ponto de vista biológico, psicológico, cognitivo e sociocultural, fato que muitas vezes gera conceitos, pareceres discordantes entre si. É um processo natural do ser humano, portanto, embora o objeto da nossa discussão seja a aprendizagem mediada pelo ensino escolar, é importante ressaltar que a escola não é o único lugar no qual ela ocorre. A aprendizagem é um fenômeno complexo, multideterminado e se constitui como um ponto central do desenvolvimento de qualquer indivíduo na medida em que permite sua adaptação ao meio. Contudo, uma adaptação favorável somente é possível quando se tem as condições necessárias para isso, que permitem a manifestação de todo o potencial do aprendiz.

Dimensão Biológica

A dimensão biológica corresponde aos fatores neurofisiológicos do indivíduo. Pertence a essa dimensão o ciclo de desenvolvimento do sistema nervoso central, conhecido por maturação, problemas relacionados à dinâmica das funções cerebrais, seja por lesões mínimas no cérebro ou por outros fatores que possam interferir nas funções elementares da aprendizagem, tais como percepção, atenção, memória e concentração, entre outras.

Dimensão Sociocultural

A dimensão sociocultural da aprendizagem corresponde às circunstâncias sociais, econômicas e culturais as quais o indivíduo está submetido e que podem limitar ou reduzir seu potencial de aprendizagem. Entre esses fatores, encontram-se compreendidos a desnutrição, pobreza e desorganização familiar, fraca interação entre adultos e crianças, quer no plano lúdico, quer no plano linguístico. Cabe reputar também os sinais de risco, próprios de algumas instituições educacionais que acabam por criar alguns impedimentos ao longo da aprendizagem em vez de facilitá-la.

Aprendizagem e Dificuldades

Entre tais impedimentos, pode-se citar a inflexibilidade e o despreparo de algumas escolas para lidar com a diversidade cultural de seus alunos, evidenciada por atitudes pessimistas ou negativas de educadores, por problemas de organização curricular etc.

Viver em um país multiétnico não significa que todas as culturas que

coexistem no mesmo território serão respeitadas. No caso do Brasil,

por exemplo, o trabalho de campo – e mesmo na vivência cotidiana-

é possível observar que a cultura como legítima importante e

considerada é do legado cultural do colonizador, tomando os

colonizadores submetidos e essa cultura – e que muitas vezes

reproduzem e legitimam – por não ter sua própria cultura reconhecida como legítima. (FARIAS, 2016, p. 139)

Dimensão Psicoafetiva

A dimensão psicoafetiva corresponde aos fatores psicológicos sobre os quais não é possível falar sem levar em consideração as disposições biológicas e socioculturais do indivíduo. Essa dimensão refere-se à maneira de encarar os desafios do meio e à disponibilidade afetiva para aprender.

Inteligência, Aprendizagem e Desempenho Escolar

Aprendizagem e dificuldades a inteligência não significa o mesmo para todas as pessoas. O mesmo ocorre no plano dos estudos sobre a inteligência, não havendo uma definição única e universalmente aceita.

Todo indivíduo nasce com uma capacidade inerente de aprender. Tal capacidade se dá porque o indivíduo possui um aparato biológico, constituído de estruturas neurológicas que, quando em relação com o meio externo, promove o desenvolvimento das estruturas cognitivas estruturando a inteligência.

Assim, o modo como uma criança interpreta uma dada situação diz respeito às características de uma etapa e seu desenvolvimento cognitivo do que propriamente à inteligência. Nessa perspectiva, o desempenho escolar depende mais da forma como a escola articula o modo de aprender do aluno com a maneira de ensinar, do que propriamente com o quociente de inteligência do educando. (LEITE, 2012, p. 102)

Desde o nascimento até o final da vida, o conhecimento é construído pelo indivíduo, sendo os esquemas do adulto construídos a partir de seus esquemas de criança. A estabilidade, o equilíbrio são mecanismos internos que regulam os processos de assimilação e acomodação, visando adaptação do indivíduo ao mundo e ao desenvolvimento intelectual.

Um ambiente educativo deve ser desafiador e motivador para a inteligência, gerando desequilíbrios cognitivos para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e estabeleça novo equilíbrio.

Pode-se perceber que não existe uma inteligência única e universalmente aceita, mas sim um indivíduo que aprende e se desenvolve de maneira dinâmica e com infinitas possibilidades.

Desse modo, só se pode sustentar que um indivíduo possui dificuldades de aprendizagem quando não atende minimamente ao processo de aprendizagem realizado pela maioria dos seus colegas da mesma idade. O que se vê nas escolas, no entanto, é a rotulação precipitada de alunos que são “problemas” para seus professores apenas por possuírem um modo diferente de assimilar o mundo e as coisas que não alcance dos modelos de ensino-aprendizagem tradicionais.

Teoria das Inteligências Múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner, em 1982, surgiu em discordância à ideia de que existe apenas um único tipo de inteligência. Para Gardner (1982 p. 47), a inteligência é

a integração articulada de vários fatores ou habilidades que formam a base das diferenças individuais, podendo ser alterada pelos estímulos ambientais. Para identificar a existência de múltiplas inteligências, essa teoria baseou-se em pesquisas de várias áreas do conhecimento: psicologia, neuropsicologia, antropologia, biologia e estatística.

Gardner (1982 p. 60) também se embasou nas recentes pesquisas da neurologia que afirmam que o cérebro humano funciona de maneira integrada, no entanto, possui centros neurais altamente especializados quanto ao processamento de diferentes tipos de informação. Essa premissa se opõe, portanto, à concepção psicométrica de inteligência, bem como à ênfase dada por Piaget à habilidade lógico-matemática para definir a inteligência.

De acordo com Gardner (1982 p. 60), todo ser humano que mantém preservadas suas funções neurológicas e mentais é capaz de integrar as experiências que vivencia sob oito áreas intelectuais, que ele denominou de inteligências. São elas: corporal-cinestésica, linguística, lógico-matemática, espacial, intrapessoal, interpessoal, musical e naturalista. Vejamos cada uma delas.

A visão psicométrica de inteligência engana-se ao acreditar na possibilidade de medição do quociente intelectual. Segundo o autor, cada inteligência manifesta-se de maneira diferente e, por isso, deve ser observada e analisada de maneira específica e independente das outras. Essa independência entre as diferentes inteligências pode ser percebida pelo fato de que alguns indivíduos, que são excepcionais em algumas atividades, são péssimos em outras. Assim, uma pessoa pode não ser brilhante na escrita de textos ou na expressão verbal – que corresponde à inteligência linguística – mas pode se destacar nos aspectos que envolvem relacionamentos em grupo, fato que lhe denota inteligência interpessoal.

Para o autor, a inteligência pode ser definida como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que são valorizados dentro de determinados ambientes culturais.

Na tradicional configuração de escola, o aluno que aprende melhor utilizando outras habilidades que não aquelas valorizadas pelo ambiente escolar torna-se prejudicado; fato que, na maioria das vezes, incorre em fracasso escolar e na frustração dos objetivos da escola e do próprio aluno.

Quanto mais possibilidades forem dadas aos alunos para a manifestação de suas habilidades diferenciadas, maior a possibilidade de aprendizagem.

Em síntese, inteligência, aprendizagem e desempenho escolar são aspectos que se inter-relacionam no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a compreensão da variedade de influências internas e externas exercidas sobre essa relação é de fundamental importância para não incorrermos em dois equívocos: a) o primeiro refere-se à perigosa associação que se faz entre o nível de inteligência do aluno com os resultados de sua aprendizagem na escola. Muitas vezes, esse tipo de avaliação dá margem para que ocorram equívocos, pois o aluno pode, por exemplo, ter um ótimo aproveitamento na

realização de uma prova, mas obter esse resultado simplesmente porque memorizou os conteúdos, sem tê-lo aprendido; e b) o segundo equívoco é o de impor ao educando a categoria de "pouco inteligente" devido ao seu baixo desempenho escolar. Isso seria, no mínimo, injusto se considerarmos o fato de que a escola não tem demonstrado, de modo geral, considerar todas as formas de habilidades e inteligências expressas pelos alunos em suas avaliações.

Problemas de Aprendizagem

Os problemas de aprendizagem podem ser caracterizados por um conjunto de variáveis e influências que bloqueiam ou dificultam o seu processo natural. Ela decorre da conjugação entre fatores externos e internos ao indivíduo. De modo geral, os problemas ocorrem quando internamente, no aluno, a síntese desses fatores não se realiza de maneira harmoniosa, gerando obstáculos ao aprendizado.

Dificuldade de Aprendizagem

De acordo com Ciasca (2003), as dificuldades de aprendizagem correspondem a uma categoria ampla de fenômenos que podem influenciar negativamente o aprendizado. Abrangem os problemas de aprendizagem e os problemas escolares, isto é, o modo como a escola lida com o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os problemas de aprendizagem concentram o peso da dificuldade no aluno, as dificuldades de aprendizagem incluem os fatores externos ao aluno. No caso da escola, são os problemas de origem pedagógica.

Distúrbios de Aprendizagem

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências. (COLLARES; MOYSÉS, 1993, p. 32)

De acordo com Fonseca (1995 p.24), fatores externos como condição socioeconômica, oportunidades de acesso aos bens culturais, ambiente familiar podem agravar as manifestações dessas dificuldades, mas elas não desaparecem, mesmo na presença de uma pedagogia eficaz.

Aprendizagem e Dificuldades Indicadores de Dificuldades de Aprendizagem na Criança

As dificuldades de aprendizagem podem ser analisadas a partir de alguns

indicadores expressos nas respostas do aluno durante a situação da aprendizagem escolar. Vamos conhecer agora alguns indicadores apresentados por Fonseca (1995 p.25).

-Problemas de atenção
-Problemas perceptivos
-Problemas emocionais
-Problemas de memória
-Problemas psicolingüísticos
-Problemas psicomotores

Fracasso Escolar: A Dimensão do Ensino

Podemos observar a influência dessa percepção expressa cotidianamente na fala dos professores para justificar o rendimento de seus alunos.

-O problema é da família, pois os pais não têm estudo e não incentivam seus filhos.

-Se o governo investisse mais em recursos educacionais acabaria o problema da educação no Brasil.

-A criança não tem motivação para estudar porque não tem perspectiva de um futuro melhor.

-O aluno fracassa porque se alimenta mal desde pequeno e isso prejudica a sua aprendizagem.

Essa percepção denota que o fracasso "do aluno" ocorre por alguma coisa que ele não possui e que, portanto, faz-lhe falta como um ambiente familiar mais estruturado, mais recursos materiais, maior inteligência, servindo à isenção da escola como coadjuvante nesse processo.

De acordo com Patto (1996 p. 63), a superação do fracasso escolar passa pelo reconhecimento da complexidade desse fenômeno, considerando os múltiplos aspectos que o determinam: a instituição escolar tal como é organizada, as políticas, o contexto sócio-histórico, a condição social e as ideologias sob as quais se ampara a prática educativa.

Para Sacristan (2002 p.13), o currículo é uma seleção cultural. O modo como ele se organiza dentro de uma estrutura educacional determina os aspectos da cultura a serem priorizados, portanto, essa escolha não é passível de neutralidade. Tendo no currículo a sustentação de uma ideologia dominante, a escola revive, por meio de suas práticas, os mecanismos excludentes da estrutura social instaurando e promovendo a manutenção do fracasso.

A apropriação do conhecimento e dos produtos produzidos em determinado ambiente cultural é um processo possibilitado e intensamente influenciado pelos mecanismos de comunicação em massa, pela família e grupos sociais. É a escola, no entanto, que mais contribui para esse processo de apropriação do conhecimento, ou ainda, de interiorização das ideias e normas sociais.

A aprendizagem, processo que inicialmente parece ser "natural", serve à sobrevivência da espécie humana. No entanto, também serve à sobrevivência das próprias instituições sociais, sendo a escola uma delas. Quando o aluno, com a sua própria história e experiências socioculturais, não se identifica com os valores, normas e conhecimentos difundidos na escola, passa a

ser considerado culturalmente inferior.

As supostas "deficiências socioculturais", portanto, só aparecem em função de uma cultura imposta. Sem essa imposição de conteúdos, das normas e valores restariam apenas as diferenças com as quais a escola deveria enriquecer-se e também aprender. Em outras palavras, podemos dizer que as diferenças e desigualdades extraescolares (biológicas, psicológicas, econômicas e culturais) somente se transformam em "deficiências" e "problemas" de aprendizagem quando submetidas aos padrões de conduta e cultura impostos pelo sistema vigente de ensino, normalmente bastante diferente dos padrões culturais da maioria da população que frequenta as escolas públicas brasileiras.

De acordo com Perrenoud (2000 p.24), é comum definir o fracasso escolar como simples consequência de dificuldades de aprendizagem ou ainda como expressão objetiva da falta de conhecimentos e de competências. Contudo, a discussão sobre o tema passa, segundo o autor, pela compreensão de como a escola percebe a manifestação das diferenças. Essa instituição se organiza e se constitui a partir de determinados interesses que são conflitantes diante da aceitação do diferente. Em uma sociedade escolarizada a valorização do conhecimento científico coloca-se hierarquicamente como superior às outras formas de saber. Desse modo, classificam-se e validam-se determinadas categorias de conhecimento que excluem e rejeitam outras formas de expressão, ou seja, aquilo que destoa das prescrições e modelos de cognição humana.

É necessário considerarmos que todos os indivíduos, independentemente de fazerem parte de um mesmo contexto sociocultural, revelam características de compreensão e ação sobre o mundo de modo diferente e singular. Devemos considerar a existência das especificidades de cada um como um processo natural do ser humano, pois todos somos diferentes e essa diferença existe em todas as sociedades.

O surgimento da educação escolar, segundo Perrenoud, ampliou a "visibilidade das desigualdades culturais", que passaram a serem vistas não mais como um processo natural, mas como um desvio das prescrições dominantes.

Para que a escola reconheça as diferenças como naturais, é preciso reconhecer que algumas desigualdades são oriundas de ambientes extraescolares, de experiências vivenciadas pelo aluno fora da escola, próprias de sua condição étnica, política e de outros domínios que marcam a visão de mundo desse educando.

Considerar a desigualdade como um "problema" acaba por determinar o fracasso escolar, na medida em que influencia a relação pedagógica entre educando e escola, embora essa mesma relação já tenha sido negada a ele pelo simples fato de não se adequar ao preestabelecido.

De acordo com Perrenoud (2000 p.24), o fracasso escolar somente existe porque se insere em uma instituição, a escola, que julga, classifica e tem o poder de declarar o fracasso do aluno apenas porque não se adequou ao sistema da instituição ou não aprendeu pelos métodos convencionais.

Diversidade como um Desafio da Escola

Como já vimos, é natural que sejamos diferentes. São as diferenças que permitem a relação de completude entre os indivíduos e impulsionam a humanidade ao desenvolvimento. Contudo, a diferença pode se transformar em desigualdade na medida em que "as singularidades dos sujeitos ou grupos permitem que alcancem determinados objetivos na escola e fora dela de maneira desigual" (SACRISTAN, 2002, p. 13).

Mesmo compreendendo que os alunos não são culpados, ou, os únicos responsáveis pelo próprio desempenho escolar, alguns educadores costumam afirmar que pouco ou quase nada podem fazer para a superação do fracasso escolar, pois se consideram despreparados e desmotivados. Supõe-se que cabe aos especialistas (psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc.) resolver o problema do aluno, que após a mágica solução estaria pronto para aprender novamente.

A superação do fracasso escolar passa efetivamente pela educação inclusiva, por uma pedagogia que acolha as diferenças, resguardando o comum sem desrespeitar a singularidade. A esse desafio referem-se muitas indagações dos educadores que se encontram perdidos em torno de como atender a diversidade. Questionam, por exemplo: "Diversificar é o mesmo que individualizar o ensino?", "Seríamos realistas ao projetarmos uma escola capaz de assumir a diversidade em sua totalidade, trabalhando e atendendo individualmente as necessidades dos alunos"?

Para Sacristan (2002), atender a diversidade envolve, necessariamente, uma ação de equilíbrio entre a comunhão de objetivos e a contemplação possível da individualidade. Pressupõe da escola e de seus educadores uma predisposição à flexibilidade da ação pedagógica, à convivência com as incertezas, à visão multidimensional dos processos envolvidos na aprendizagem.

A educação para a diversidade é um desafio para o qual a escola não foi originalmente preparada.

Fracasso escolar: a dimensão do ensino, a educação se estruturou em torno de conteúdos escolares fixos, compartimentados e homogêneos. Atualmente, já se acredita que o aluno assumiu uma nova postura diante da educação escolar. Não se porta mais como um receptáculo que absorve passivamente o conteúdo ensinado na escola que concorre com outras formas de comunicação e transmissão de conhecimento, potencialmente mais sedutoras quanto às formas de veicular as mensagens.

Nessa perspectiva, a não aprendizagem do aluno pode ser entendida como um sintoma por meio do qual ele denuncia um sistema escolar dominador, massificado e insensível ao seu capital cultural interno, ou seja, aquilo que o constitui na sua singularidade.

De acordo com Sacristan (2002), um aspecto que corrompe a ideia de pedagogia para a diversidade refere-se às normas disciplinares do trabalho escolar, pois ainda predomina a crença de que para o trabalho com a diversidade são necessárias condições ideais e previsíveis, ou seja, os educadores

pensam em trabalhar com a diversidade apenas em um contexto escolar dotado de excelentes recursos materiais e humanos, com alunos perfeitos e adaptáveis. Essa ideia nos parece no mínimo paradoxal com a própria ideia de diversidade, uma vez que, certamente, estariam excluídos dessa condição os grupos marginalizados e desfavorecidos. Não há pedagogia para a diversidade se somente algumas diferenças são respeitadas enquanto outras são negadas.

Quando os educadores assumem não estar preparados para atender a diversidade em sua sala de aula, isso não decorre somente pelo fato de desconhecerem essa prática. É também resultado de um conjunto de representações, criadas historicamente sobre o lugar da diferença na educação.

Fracasso Escolar: A Dimensão do Ensino

Condição da Prática Pedagógica para a Diversidade.

Explicações para o fracasso escolar são encontradas, muitas vezes, no campo das relações sociais, por exemplo, no modo como os professores veem seus alunos e os compreendem. A relação professor-aluno não é algo objetivo, pois é marcada por expectativas e representações de um em relação ao outro. O aluno que não aprende frustra as expectativas do professor e a si mesmo. Do mesmo modo, o professor que age com indiferença ou intimida seus alunos, também acaba por frustrá-los.

Esse fenômeno é denominado profecia auto realizadora e se refere à postura dos professores de depositar nos alunos baixas expectativas quanto ao desempenho escolar. O ato de estar contribuindo para a formação dos indivíduos é algo altamente gratificante ao professor. Quando esse profissional percebe que suas aulas não encaminham seus alunos à aprendizagem, sente-se fracassado e desmotivado e a profecia se realiza encorajada pela ação docente e pela escola.

Aproximar educação e cultura pressupõe a articulação da escola com

esses vários locais de conhecimento, equipamentos projetos de cultura, de forma que esta aliança traga um impacto positivo efetivo na aprendizagem das crianças. (SETUBAL, 2004)

É fundamental que os educadores reflitam sobre suas profecias de modo a despir-se de ideias preconceituosas que mobilizem o aluno para o fracasso. Isso é possível por meio de atitudes de encorajamento da autoestima, do reconhecimento e da legitimação da aprendizagem do aluno.

O atendimento à diversidade remete-se diretamente ao modo como a situação de ensino se organiza. Esse é um desafio a ser trabalhado pelos professores, não somente porque os alunos aprendem de formas diferentes e possuem diferentes necessidades, mas para que todos possam participar de situações variadas de ensino.

Fracasso escolar: a do ensino ser dimensão. A qualidade do trabalho pedagógico se encontra associada à capacidade do ensino em promover o desenvolvimento do aluno. A partir disso,

Vygotsky, (PAGANOTTI, maio 2005) introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal que se refere ao espaço entre as conquistas já alcançadas pelo aluno – aquilo que ele já sabe e é capaz de realizar sozinho – e aquelas que para se efetivar dependem da participação de sujeitos mais capazes – aquilo que o aluno tem a competência de saber ou de desempenhar somente com a colaboração de outros sujeitos. E ainda que o segredo esteja em tirar vantagem das diferenças e apostar no potencial da cada aluno.

Há uma tendência da escola em valorizar somente o nível de desenvolvimento real dos alunos, ou seja, o de suas conquistas já alcançadas sem ajuda, ou ainda, aquilo que ele já desenvolveu. Uma expressão clássica dessa valorização é a prioridade que a escola dá às atividades que ocorrem de forma individualizada, em detrimento da interação social. Normalmente, tende-se a considerar mais válidas as avaliações individuais do que aquelas realizadas com grupos de alunos.

Diante do exposto, a aprendizagem é um processo cujo objetivo final só pode ser alcançado se consideramos o educando em sua amplitude.

A dimensão do ensino todas as influências, externas e internas. Somado a isso, cabe ao professor à consciência de que o desenvolvimento desse educando se dá primordialmente na escola, motivo pelo qual foi conferido a essa instituição o papel de impulsionar o desenvolvimento humano. As limitações próprias da natureza de cada aluno muitas vezes acabam por privá-los do direito de acesso aos bens culturais da sociedade de sua época. A escola não deve se eximir de garantir esse direito aos alunos, pois potencialmente é essa razão de existir, a função educativa.

A escola traz a possibilidade de desenvolvimento integral do indivíduo, independentemente de suas limitações, particularidades e dificuldades, tal como prevê a pedagogia para a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

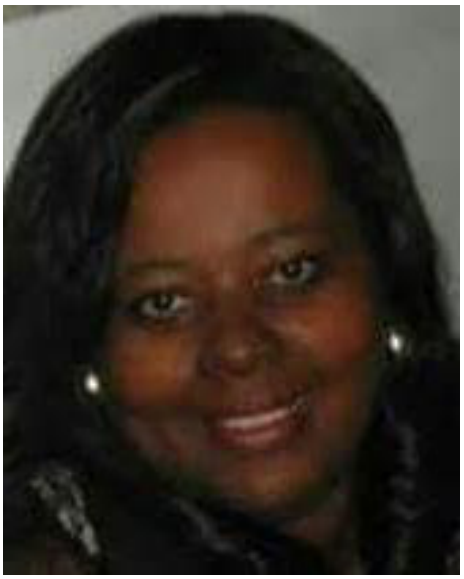
Mediante as constantes mudanças que ocorrem na sociedade, vê-se a necessidade em ajustar os processos de ensino à realidade presente nas instituições educacionais. Neste contexto, é emergente pensar em ações que norteiem o trabalho pedagógico diante á diversidade existente.

Neste contexto, decisões e ações, comumente necessitam ser analisadas e revistas, haja vista a necessidade de repensar práticas, princípios e valores. Trata-se de um processo coletivo, que procura a participação de todos, a fim de formar cidadãos críticos, reflexivos e ainda diz respeito à formação do profissional da educação que deve ser competente, pois também produz conhecimentos face às necessidades atuais, bem como as orientações das políticas sociais, com vistas ao conhecimento cultural, com solidariedade e justiça na prática da cidadania, de modo a assegurar os direitos, bem como deveres de cada cidadão.

Cabe a escola, enquanto espaço socializador propiciar o desenvolvimento das capacidades de inserção social, possibilitando a todos os envolvidos, perceberem-se como

membro participante de um grupo, de uma comunidade, de uma sociedade, mediante ações que oportunizem instrumentos para o acesso aos conhecimentos sociais e culturalmente construídos, desenvolvendo a autonomia para a conquista de saberes, pensamentos, valorizando o exercício da cidadania.

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por intermédio de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa das mesmas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.



ROSANGELA APARECIDA CONCEIÇÃO NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras São Marcos (1987); Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UNIFESP (2016), Prática Pedagógicas Pela UFOP (2016), Educação Comunitária USP (2005); Professor de Educação Infantil e Fundamental I - na EMEI Doutora Gina de Martino

REFERÊNCIAS

GARDNER, Howard, A Teoria da Inteligências Múltiplas. São Francisco, p. 47-60, 1983

COLLARES, MOYSÉS. Distúrbio de Aprendizagem, SCRIBD, p. 32 1993, em www.scribd.com. Acesso em 10 de setembro 2018

FONSECA, V. Introdução as dificuldades de aprendizagem, Porto Alegre, Artes Médicas, p. 24 1995

PATTO, Maria Helena S. A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, Editora TA Queiroz, Reimpressão, p. 63, 1996

PERRENOUD. Philippe. Dez Novas Competências para Ensinar. Editora Artmed, Porto Alegre p. 24, 2000

.

SACRISTAN, G. Formação continuada de professores, Editora Artmed, Porto Alegre, p. 13, 2002

BRENNAND, Edna G. G. Currículo e Diversidade: construindo a gênese de um novo mundo. João Pessoa: UFPB, jun. 2003. Acesso em 06 de setembro 2018

CIASCA, S. M. Distúrbios de Aprendizagem, 2003 em www.scielo.br/pdf/pus. Acesso em 06 de setembro 2018

HAMZE, Amélia, Artigo: O Professor e o mundo contemporâneo, Brasil Escola, 2004:1. Disponível em: http://www.educador.brasilescola.com/gestão-educacional/professor-mundo.htm. Acesso 04 de setembro 2018

SETUBAL, Maria Alice. Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2004. http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/fundao.../cultura-e-educacao-conectados. Acesso em 04 de setembro 2018

CONH, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., p. 20, 2005

PAGANOTTI, Ivan, Vygotsky e o Conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, Revista Nova Escola em http://novaescola.org.br.../vygotsky-e-o-conceito-de-desenvolvimento-proximal, maio de 2005. Acesso em 03 de setembro 2018

LACERDA, Caroline Côrtes, Diversidade: O caminho para a (trans) formação do fazer pedagógico, Meu artigo, Brasil Escola abril/2009. Disponível: http://meuartigo.brasilescola.com/educação/diversidade-caminho-paratransformacao-fazerpedagógico Acesso em 05 de setembro 2018

LEITE, Vânia A. Marques. Acervo IESDE BRASIL S.A. IESDE Brasil S.A. Dimensões da não aprendizagem - ed. rev. - Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2012. p. 102. www.iesde.com.br. Acesso em 03 de setembro 2018

FARIAS, Ana Carolina B. de A. “Loira você fica mais bonita”. Relações entre crianças de uma Emei da Cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. USP, p. 139, 2016. Acesso em 10 de setembro 2018



A EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA BUSCA POR UM ENSINO DE QUALIDADE

RESUMO: Abordando-se as leis e documentos oficiais que regem a Educação Infantil, destacou-se a educação de qualidade, apontando a importância do espaço físico escolar enquanto ambiente de aprendizagem e como elemento curricular, fazendo relações sobre a influência que o mesmo exerce no desenvolvimento da criança. Questiona-se como deve ser desenvolvido o ensino para a obtenção de uma educação de qualidade? A forma como este espaço é estruturado está intimamente relacionado às concepções que o norteiam, podendo visar à submissão das crianças frente ao adulto, ou então, um convite à independência e atuação enquanto seres ativos. Discutiram-se as exigências estabelecidas ao trabalho do professor de educação infantil, apontando as leis e decretos que determinam como deve ser o perfil desse profissional desde a sua formação e ou capacitação para o trabalho com crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Qualidade na Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No Brasil nos atuais tempos de globalização a educação infantil vem passando por inúmeras transformações e mudanças, e como consequência se associando a melhoria da qualidade na educação da primeira infância. Pretendeu-se defender a criança frente á educação infantil, em seu espaço sócio educativo visando sua formação integral, enfatizando a infância e a criança perceptíveis quando as suas particularidades e as respeitando em suas diferenças.

Questiona-se como deve ser desenvolvido o ensino para a obtenção de uma educação de qualidade?

Na atualidade a preocupação com a qualidade de ensino na educação infantil é de fundamental importância, para tanto discutiremos os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, a fim de priorizar os interesses relacionados à criança. Sabe-se que pensar em qualidade na Educação Infantil será um processo que exigirá extrema atenção em nossos estudos.

Por objetivo geral procurou-se analisar e discutir sobre a qualidade do ensino na primeira infância. Ampliamos e conceituamos nossos conhecimentos, verificando e caracterizando os aspectos para se obter a qualidade na educação infantil da primeira infância em diferentes contextos.

Pretenderam-se ainda analisar documentos como os indicadores da qualidade infantil Paulistana e avaliar as experiências da educação infantil pública garantindo à qualidade e o atendimento às crianças conforme a legislação (LDB).

Discutiram-se sobre a qualidade de ensino na educação infantil, as concepções sobre criança e infância e o papel do professor e suas qualificações.

A metodologia desenvolvida neste artigo foi à revisão bibliográfica apresentada em itens que exploram e justificam as concepções sobre infância e qualidade na educação infantil deixando aberto o caminho para que novas pesquisas enriqueçam nossas palavras aqui apresentadas.

A QUALIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996 trouxeram deliberações importantes, sendo uma das mais significativas à inclusão das instituições de Educação Infantil a partir da definição de sua função de educar e cuidar de forma indissociável e complementes as crianças de 0 a 6 anos. Esses documentos juntamente com a ECA, reconhecem a criança como pessoa em desenvolvimento, protagonista de sua própria vida, agente e produto da vida social (BRASIL, 1996).

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem mais sim algo que vai sendo alcançado. “A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (ZABALZA, 2007, p. 32).

Pensando em qualidade por muitas vezes

nos deparamos se realmente sabemos o significado e a sua importância para a educação infantil. Percebemos que o significado para qualidade na primeira infância, não é muito definido, pois, se trata de valores bem individuais e de culturas diferenciadas.

Ás concepções de qualidade depende de muitos fatores que se baseiam nos valores em que as pessoas acreditam e que marcam determinadas culturas, nos conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento infantil e sobre o significado da educação, dependem do contexto histórico, econômico e social e se inspiram nos projetos de futuro dos diversos grupos sociais (SÃO PAULO, 2016, p. 8).

Refletindo sobre os indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), a qualidade está atrelada ao contexto em que a instituição se insere, visto que em cada instituição a qualidade é enxergada de uma maneira.

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que se vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente. (ZABALZA, 2007, p. 32).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016, p. 7) tem como objetivo "oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade".

A qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, "o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto", sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (SÃO PAULO, 2016, p. 14).

Entendemos que o documento foi criado afim de que as instituições dedicadas á primeira infância tenha um instrumento com a função de avaliar a qualidade mediante opiniões da comunidade, buscando assim melhorias para práticas educativas e pedagógicas de forma democrática, estando de portas abertas para a comunidade é um caminho para educação de qualidade. Para tanto os Indicadores afirmam:

O processo de definir critérios de qualidade deve ser participativo, fruto de uma reflexão coletiva que leve a ações compartilhadas por todos os envolvidos em um projeto educativo: profissionais, famílias, pessoas da comunidade, especialistas, gestores. Conforme as condições, as crianças também podem participar nessa construção, respeitadas as características de sua faixa etária e utilizando metodologias apropriadas (SÃO PAULO, 2016, p. 8).

Diante dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil (2016), criados pelo MEC nos certificaram que o documento apresenta referências utilizadas pelas instituições dedicadas à primeira

infância, a fim de promover o respeito às diferenças e a igualdade no que se diz respeito à diversidade de culturas.

O respeito à diversidade cultural e étnica e a consideração das realidades locais, reivindicados por diversos movimentos sociais, no bojo de um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos unilateralmente a partir da lógica dos grupos dominantes, reforçam a demanda por processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação (BRASIL, 2006, p. 20).

Ensino de qualidade segundo Moura (2009) "é aquele pautado nos direitos, nas necessidades, nas demandas, nos conhecimentos e nas possibilidades das crianças" (RODRIGUES, 2013, p. 19).

O termo qualidade contempla diversa gama de eixos ou aspectos, tais como: currículo adequado, integração família-escola, atividades diversificadas, rotinas. Dentre eles, a organização do ambiente. Uma educação infantil de qualidade não pode negligenciar a organização do ambiente. O ambiente educa. Ademais, ele é um poderoso instrumento de educação (MOURA, 2009 apud RODRIGUES, 2013, p. 19).

Zabalza (2007, p. 32) diz que "a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem mais sim algo que vai sendo alcançado".

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição (BRASIL, 1998, p. 14).

Assim, qualidade, especialmente para a educação infantil, é um conceito construído, subjetivo em sua natureza, baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. "Na verdade, qualidade é, ao mesmo tempo, um conceito dinâmico e relativo, de modo que as percepções de qualidade se modificam à medida que vários fatores se desenvolvem" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2012, p. 15).

Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar do observador (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2012, p. 14).

A importância crescente da qualidade no campo das instituições dedicadas à primeira infância pode ser entendida em relação à busca modernista pela ordem e à certeza fundamentada na objetividade e na quantificação (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2012, p. 121).

Consideramos, assim que a qualidade na educação infantil ainda é um conceito que necessita ser construído, baseando-se em diferenças de suma importância como os valores humanos, as tradições, as culturas de cada grupo, o fator econômico e social

em que cada instituição de educação infantil está inserida.

CONCEPÇÕES SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA

Ao longo da história humana a concepção de criança vem mudando, variando em cada sociedade e época, durante muito tempo, o conceito de infância não existia e as crianças eram apenas pequenos adultos.

Dahlberg, Moss e Pence (2012) falam sobre uma concepção de infância ancorada na centralidade, por intermédio da qual a criança é vista como um ser unificado, estando dissociada do campo social, ou seja, os elos e os vínculos traçados entre a criança e o campo social não influem na sua constituição como sujeita. É desconsiderado, dessa maneira, a forma como os aspectos socioculturais influenciam o desenvolvimento da criança.

A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2012, p. 70).

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2012, p. 71).

Na Grécia Antiga, por exemplo, até os sete anos de idade o processo educacional das crianças se desenvolvia no lar, onde recebiam os primeiros ensinamentos dos pais. Os gregos visavam à ideia de educação como uma atividade grandiosa e difícil, destinada à formação do homem integral (TAVARES, 2011, p. 5).

Conforme Zabalza (2007) na da Idade Média, a criança não possuía espaço no seio familiar.

As famílias se encarregavam apenas de alimentar e suprir as primeiras necessidades. Ser criança era ser companheira natural do adulto. Aos sete anos já recebia a carteira de identidade jurídica de adulto. É o momento em que a criança é reconhecida como capaz de entender e de querer até o ponto de ser precocemente catapultada para fora da sua casa para ganhar o pão na grande comunidade dos homens (ZABALZA, 2007, p. 63).

Observando a escola e, sobretudo, as salas de aula é possível captar o clima e o estilo de trabalho do professor e de seus alunos. Pensar no espaço da escola faz lembrar, não só as crianças, mas que este espaço também é habitado por outras pessoas, como os professores, funcionários que trabalham indiretamente com a criança, membros da família que as trazem diariamente, cada um com necessidades específicas diante do que fazem na escola.

È claro que num contexto escolar o mais importante é a criança, mas se as outras pessoas que passam ou estão, não se sentirem bem e acolhidas, com certeza passarão a elas energias positivas ou negativas de seus

sentimentos.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 2009, p. 2).

É necessário que nos espaços educativos sejam pensadas práticas que contemplem "as crianças em suas múltiplas dimensões, como seres biológicos, psíquicos, sociais e históricos" (JOÃO, 2007, p. 61).

Assim, diferentes espaços são necessários para a realização das atividades desses profissionais, necessitando de um local para trabalhar em equipe, um lugar para guardar seu material, preparar as refeições, trocar de roupa, para realizar as tarefas administrativas etc. Cada um na sua função interagindo num mesmo espaço e ambiente.

Consideram-se fundamental e de suma importância transformar a escola e particularmente a sala de aula num ambiente que estimule as mais variadas situações de aprendizagem da escrita, realização coletiva, em pequenos grupos, em pares ou classes, toda facilita a expressão livre do aluno.

Uma escola é diferente de outra, desde sua estrutura física: os espaços, as medidas, a pintura, etc. Mas de maneira generalizada muitas possuem semelhanças quando não for adequada às necessidades das crianças com relação ao desenvolvimento da autonomia, construção da identidade e a necessidade do movimento que essas possuem neste período do desenvolvimento; sendo sempre necessário sofrer adaptações caso as pessoas que ali circulem tenham um olhar e um projeto pedagógico que visem tais necessidades, caso contrário, acabam se adaptando a aquele ambiente tal como ele foi entregue.

As crianças necessitam de espaços abertos e com o mínimo de condições higiênicas e físicas, como iluminação, ventilação, etc., para se sentirem à vontade. Se o espaço for muito pequeno, pouco iluminado e não acolhedor provavelmente vai gerar apatia, agressividade, nervosismo e uma sensação de incômodo nas crianças (BASSEDAS, HUGUET e SOLE, 2008, p. 27).

Para Oliveira (2011) em qualquer que seja a abordagem de ensino, o espaço será um elemento que mostrará os objetivos pretendidos pela escola, ou seja, o espaço irá mostrar a cara da proposta pedagógica.

Conforme Zabalza (2007, p. 232) "o espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, locais para a atividade caracterizados pelos objetos", pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

Formozinho (2007) também acredita numa organização da sala de aula por áreas ou cantos de atividades, onde as crianças possam brincar e trabalhar. Nesses espaços é necessário conter materiais e objetos dispostos de maneira acessível, propiciando a independência e autonomia (apud ZABALZA, 2007).

Dahlberg, Moss e Pence (2012, p. 64) apontam na concepção de criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura. Tal concepção parte do pressuposto de que a criança consiste em um ser

desprovido de conteúdos.

A ideia de criança-mistério, alimentada pela crença fetichista, de que nela escondia-se uma natureza sagrada que o homem não podia profanar. Por outro lado, a imagem da criança como humanidade na lista de espera, como planta imperfeita cuja metamorfose para adulto poderia ser realizada somente jogando-a e abandonando-a precocemente na sociedade dos adultos para esperar ali o seu futuro como homem (ZABALZA, 2007, p. 65)

A criança pode ser concebida, também, como ser inocente que o mundo corrompe. As práticas educativas pautadas num conceito restrito de infância concretizam uma infância cada vez mais curta, mais empobrecida e esvaziada, porque se dirigem à antecipação da escolaridade formal (DAHLBERG; MOSS e PENCE, 2012, p. 120).

Zabalza (2007, p. 66) mostra o quanto à infância era curto e que os adultos tinham superstições a respeito das crianças e que as mesmas, quando apresentavam certo nível de desenvolvimento e agiam por conta própria, pareciam que não precisariam mais dos cuidados maternos e já pertenceriam ao mundo dos adultos.

Com o passar do tempo e com as transformações sociais, a duração da infância foi se ampliando. Junto com ela, surgiu também à preocupação da sociedade com a educação infantil. A criança foi sendo valorizada dentro da família nuclear que estava em desenvolvimento buscando uma maneira de preparar os filhos para a vida adulta (WAJSKOP, 2012, p. 22).

Assim, as instituições de educação infantil como creches e pré-escolas, sobretudo, as públicas, constituíram-se como um equipamento para as classes desfavorecidas, de baixa renda, como um recurso para combater a pobreza e solucionar problemas relativos à sobrevivência de crianças.

No Brasil, no final do séc. XIX, com a inserção gradativa das mulheres no mercado de trabalho surgiram os primeiros estabelecimentos de Educação Infantil, com mantenedores filantrópicos e a partir da década de 1920 se iniciaram movimentos pela democratização do ensino (ZABALZA, 2007, p. 69).

Assim, as instituições de educação infantil como creches e pré-escolas, sobretudo, as públicas, constituíram-se como um equipamento para as classes desfavorecidas, de baixa renda, como um recurso para combater a pobreza e solucionar problemas relativos à sobrevivência de crianças.

Em tempos de globalização a concepção de infância, vem passando por inúmeras transformações e mudanças, e consequentemente se associando a uma melhor qualidade de educação para primeira infância.

A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado das relações sociais. Como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e a cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas (DAHBERG. MOSS e PENCE, 2012, p.71).

Os espaços infantis surgem aproximadamente a partir dos anos 70,

quando a mulher começa a conquistar seu espaço no mercado de trabalho, seu papel como cuidadora do lar e dos filhos vai se desmitificando e dando lugar ao trabalho nas indústrias. As mulheres das classes menos favorecidas entram no mercado de trabalho e passam a reivindicar um espaço para deixarem seus filhos.

O espaço foi criado a fim de atender as trabalhadoras, com função meramente assistencialista, a criança recebia somente os cuidados necessários, e em lugares impróprios. A importância crescente da qualidade no campo das instituições dedicadas à primeira infância pode ser entendida em relação à busca modernista pela ordem e à certeza fundamentada na objetividade e na quantificação (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 20012, p. 121).

Por meio da Resolução CEB, n. 1, de abril de 1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, que se ressalta a importância do uso do espaço físico em conjunto com as propostas pedagógicas e regimentos para subsidiar a execução e aperfeiçoamento das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes à: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, (de acordo com a diversidade climática regional) (BRASIL, 2000, p. 628).

Conforme os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto, sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referente à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2006, p. 10).

O reconhecimento da importância da educação infantil dar-se-á em 1988, com a Constituição Federal em seu artigo 208 inciso I que rege "a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade", tornando-se a educação infantil com a primeira etapa da Educação Básica e reafirmada na lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

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 (BRASIL, 1996, p. 11).

Sobre estas mudanças educacionais, surgem algumas incertezas sobre se realmente as instituições educacionais vem transformando seus espaços a fim de oferecer um atendimento de qualidade, visando o desenvolvimento integral da criança.

A sociedade tem uma grande dificuldade para se adaptar as mudanças e ainda pensa

que a educação infantil é um lugar para seu filho ficar enquanto trabalha, esquecendo que é de suma importância esta fase para o desenvolvimento da criança em inúmeros aspectos, visto que a educação é para a vida.

Tendo em vista a concepção de criança infância apontada com qualidade de atendimento à educação infantil que se almeja faz-se imprescindível reflexão sobre a construção desta escola de educação infantil.

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade, caracterizando pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário, pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo como os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, crianças e adultos, crianças e sociedade (FORNEIRO, 2007 apud ZABALZA, 2007, p. 232).

A concepção da escola conforme Zabalza (2007, p. 234) é uma variável muito importante, pois a forma como a construção foi realizada mostra os caminhos pedagógicos que se pretende seguir com ela.

A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados. [...] O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos-chave (ZABALZA, 2007, p. 50).

Ao se deslocar à atenção do conceito de qualidade para o conceito de construção de significado, surgem novas respostas a antigas questões, como a do significado e propósito das instituições dedicadas à primeira infância (DAHLBERG; MOSS e PENCE, 2012, p. 122).

Atualmente, a família está, a cada dia, mais dependente das instituições infantis para compartilhar tarefas como: o cuidado, a socialização e a educação dos pequenos. Assim, "o educar e cuidar deixam de ser atribuição exclusiva da família, passam a ser destacados como importantes na promoção do desenvolvimento humano, e devem ser garantidos pelas autoridades públicas na oferta de creches e pré-escolas" (FORTKAMP, 2008, p. 17).

Diante desse pressuposto, pesquisar e estudar sobre a qualidade na educação da primeira infância é essencial, visando sempre o desenvolvimento integral da criança.

O PAPEL DE PROFESSOR E SUAS QUALIFICAÇÕES

A educação na visão de um bom educador é o alcance da vida humana plena e dignamente, apropriando-se da cultura e da cidadania. A educação humanista é democrática, pluralista, aberta e crítica, acima de tudo é sensível e atenta às diferenças e necessidades culturais e até mesmo individuais, e é nessa visão que todos deveriam ser educados.

Atualmente, no Brasil, convivem vários conceitos a respeito desse profissional. Dentre eles, o que mais se destaca é "o do professor como técnico, que sabe fazer uma série de coisas, mas precisa que lhe apresentem o que e como fazer, ou seja, ele é o transmissor de um saber produzido no exterior da profissão" (FREIRE, 2012).

O educador deve ter como uma de suas metas, humanizarem aos alunos. Ele deve ter um espírito libertador intelectual, ser autônomo moralmente e pluralista em seus pensamentos, ele deve também, em sua prática pedagogia libertar seus alunos da ignorância, do preconceito, do capricho, da alienação e de falsas consciências, buscando assim, desenvolver as potencialidades humanas de cada um (QUEIROZ, 2001 apud KADOW, 2006, p. 51).

Compreender o professor dessa maneira é considerá-lo um profissional.

A concepção de professor reflexivo parece-nos mais apropriada para dar conta das múltiplas dimensões que estão presentes na complexa atuação da profissão. A questão da concepção sobre o professor é importante porque está diretamente relacionado com o papel que lhe é atribuído na educação, o que em momentos de mudanças tem especial relevância (FREIRE, 2012, p. 37).

Conforme Zabalza (2007, p. 267) "é preciso que o professor tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta das crianças e sobre a sua aprendizagem".

Não posso ser educador se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição, decisão e ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Assim como não posso ser educador sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2012, p. 39).

Deverá por certo ser preocupação do curso de Pedagogia a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar às diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas como a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas (FRANCO, 2008, p. 110).

Assumir que o processo de mudanças educacionais se faz com participação dos professores, traz, como referencia a inclusão da formação contínua como um dos seus elementos constitutivos, e não como uma condição prévia da mudança ou como forma de garantir sua programação (ALMEIDA 1999, p. 257).

Na verdade, reforça-se a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, por meio da qual os professores tomam para si a responsabilidade que lhes compete ao se definir os rumos da mudança educacional. Significa também reconhecê-lo como lócus de produção de conhecimento, e o professor como um sujeito histórico capaz de produzi-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o estudo sobre a qualidade

de ensino na educação infantil, conclui-se que o papel da educação infantil é o de cuidar da criança em espaço formal, contemplando alimentação, limpeza e lazer, sendo também seu papel educar, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

Com o reconhecimento de que a criança precisa 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 infantil, 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.

Durante o desenvolvimento dom artigo compreendeu-se a importância da organização e estruturação espacial da escola para o trabalho com a educação infantil e enfatizaram-se os caminhos que esta percorreu no decorrer do seu desenvolvimento, mostrando que todo espaço físico é um território a ser construído, ocupado, organizado e marcado por experiências, sentimentos e ações.

A prática pedagógica deve ser renovada a cada dia, a qual se experimenta, inventa e recria no ato de ensinar, e assim vão surgindo outras teorias. Entende-se que na aplicação de uma teoria é preciso levar em consideração a realidade sociocultural dos alunos, para que não se caia no risco de reproduzir e copiar mecanicamente determinada concepção de educação.

O que deu certo em determinada época não, necessariamente, pode responder às necessidades de outra e diversa realidade. Torna-se consenso entre os educadores e a sociedade em geral, que a escola na atualidade não deve ter apenas o papel de educar no sentido estreito da palavra, mas sim de formar cidadãos críticos e capazes de construir uma sociedade mais humana e igualitária.

Não se pretende dar por encerrada a discussão sobre educação infantil e educação de qualidade, mas sim, criar possibilidades de ampliar o leque de debates e propor experimentos que venham a considerar a qualidade educacional como uma ferramenta pedagógica que deve ser utilizada pelos educadores no processo de ensino e aprendizagem, ampliando e conceituando nossos conhecimentos para que alcancemos o objetivo de obter a qualidade na educação infantil da primeira infância em diferentes contextos.



ROSIMEIRE SANTOS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco - UNICASTELO (2009); Especialista em Arte Educação pela faculdade São Luis de França (2013); Especialista em Estética e História da Arte pela Faculdade Mozarteum de São Paulo – FAMOSP (2014); Professora de Ensino Infantil - Língua Portuguesa na CEI Silva Telles.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. V. Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico. v. 3. São Paulo: UNESP, 1999.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 41. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB/CNE n. 4/2000, aprovado em 16/2/2000.

BRASIL. LDBEN. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996, p. /27833-27481.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de

educação fundamental. v. 1. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia como ciência da educação. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FORTKAMP, E. H. T. Educação Infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JOÃO, J. S. Educação Infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para famílias. Cadernos Pedagógicos da EaD| 42 professores e crianças. 2007.

KADOW, R. C. As diversas faces da educação: memorial de formação. Unicamp. Memorial. São Paulo: Campinas, 2006.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>. Acesso em 16 out. 2018.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

RODRIGUES, J. A. Organização do ambiente como fator de qualidade na educação infantil: visão de professoras. Licenciatura em Pedagogia. Universidade de Brasília - UNB. Brasília, 2013.

SÃO PAULO. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. – São Paulo: SME/DOT, 2016.

TAVARES, F. M. Os processos educacionais gregos e romanos e suas influencia para formação da sociedade. 2011. <http://biotavares.blogspot.com.br/2011/07/os-processos-educacionais-gregose.html>. Acesso em 13 out. 2018.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 9. ed. Cap. I e II. p. 18-38. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.



AVALIAÇÃO, UMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

RESUMO: A avaliação é um tema controverso, pois tem sido um importante instinto de controle social ao classificar, hierarquizar, homogeneizar e normalizar as pessoas. Avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola, fazer todos os educandos avançarem, ou seja o importante é encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado dos educandos e oferecer alternativas para uma evolução segura. Considerando-se que as crianças desenvolvem-se de forma rápida em termos da oralidade, da evolução motora e das novas descobertas, em tempos e em aspectos muito diferentes de uma criança para outra, a avaliação de aprendizagem contempla várias interrogativas e indefinições quanto à efetivação, na prática, de uma concepção que tenha por intenção a melhora da ação educativa.

Palavras-chave: Observação; Reflexão; Ação; Intervenção e Mediação.

INTRODUÇÃO

Fala-se muito acerca de uma avaliação que não pode ser excludente, classificatória, que selecione, segregando as crianças e separando aquelas que prometem uma vida escolar de sucesso das que estariam fadadas ao fracasso, que infelizmente, não só estaria reservado à vida escolar do aluno, mas também a toda sua experiência de vida futura. Uma marca que o tempo nem sempre consegue desfazer.

Pensar sobre avaliação implica repensar o papel social da escola e da profissão de ser professor, estamos falando, portanto, de alguns princípios que devem nortear a avaliação. Eles não devem ser diferentes daqueles que orientam as práticas e as nossas crenças acerca do papel da escola e da instituição na vida das crianças, de suas famílias e da sociedade.

Alguns princípios que deveriam ser norteadores de uma avaliação na instituição como o olhar observador, a promoção das crianças e de suas aprendizagens, a valorização das experiências culturais das crianças, o desenvolvimento da autonomia, a inclusão, o diálogo, a preservação da autoestima favorável ao crescimento, o comprometimento da escola e do professor com o social, o caráter formativo da avaliação, a auto avaliação, a participação, a construção da responsabilidade com o coletivo.

Uma mudança na escola, em direção a práticas mais democráticas de avaliação, digo, uma mudança profunda implica em uma reflexão acerca dos princípios que regem nossa ação pedagógica e que nos dará a base para a construção do projeto pedagógico da instituição e para os processos de avaliação que estiverem aí inseridos. A clareza e a retidão de princípios poderão nortear uma prática coerente e própria de uma escola ou instituição democrática, compromissada com o crescimento e a valorização das crianças, professores, educadores e funcionários.

A avaliação expressa uma concepção de educação, de educador, de homem, de mundo, de sociedade e de comprometimento com as mudanças sócio culturais e impõem um novo tipo de relação que resgate a educação para o seu lugar de acolhimento das gerações para a vida, para a história, para a cultura, para civilidade, para apender a ser humano e para aprender a exigir a garantia e a efetivação de direitos.

A avaliação da aprendizagem em qualquer nível de ensino deve ser empreendida como um processo de formação continua, coletiva, sistemática e flexível de forma a ocorrer ao longo do processo educativo com a participação efetiva dos educandos.

A avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, colaborando para determinar a direção do trabalho a ser realizado, permitindo ao sujeitos, educadores e educandos, a análise da trajetória da vida escolar.

A avaliação precisa estar mais voltada para a lógica da aprendizagem. Para que a escola possa assegurar a realização de suas metas necessita dispor de formas para acompanhar as alternativas do educando, para “lidar” com o conhecimento e para tanto, a avaliação da aprendizagem é fundamental

o fornecimento das informações necessárias para avaliar o processo percorrido pelo sujeito que está aprendendo.

Avaliação geralmente subordina os moldes do ensino, desconsiderando as especificidades da educação, trata se de uma avaliação mediadora de oportunidades de ação, reflexão, ação, dos professores perante as diferentes aprendizagens dos alunos.

As situações de avaliações devem permitir o acompanhamento das aprendizagens, sempre mediado pelo conteúdo (que se prende), e também pelo sujeito (de que maneira cada um está aprendendo). Neste sentido as propostas não devem ser pensada para mediar o que ainda não se conseguiu aprender e sim para selecionar intervenções adequadas, que contribuam para o avanço de cada sujeito que está sendo avaliado.

Avaliação precisa possibilitar que aquele que está sendo analisado possa ter clareza do que já aprendeu e do que ainda falta aprender.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação somativa é uma modalidade pontual que ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, trimestre e bimestre), além se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos propondo- se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação, e é também chamada de avaliação das aprendizagens.

O objetivo da avaliação somativa, está preocupada com os resultados das aprendizagens, ela pretende, assim, fazer um balanço somatório de uma ou mais sequência do trabalho de formação. Essa modalidade avaliativa sintetiza as aprendizagens dos alunos tendo por base critérios gerais.

As principais caraterísticas é a capacidade de além de informar, situar e classificar o avaliado, tendo a perspectiva de conclusão em evidência, pois acontece no final de um processo educacional.

Os resultados da avaliação somativa fornece informações sintetizada que se destinam ao registro e a publicação do que parece ter sido assinalado pelos educandos, ou seja, seus resultados servem para verificar, classificar, situar e informar e cerificar o educando.

A avaliação formativa é uma proposta avaliativa, que inclui a avaliação, no processo de ensino- aprendizagem, ela se materializa nos contextos vivenciados pelos educadores e educandos e possui como função a regulação das aprendizagens.

A avaliação formativa orienta e regula a prática pedagógica, uma vez que se propõe analisar e identificar a adequação de ensino com o verdadeiro aprendizado dos alunos, como um processo entre o educando e o educador, para aprimorar e regular, orientar a aprendizagem.

Por acontecer durante o ensino e aprendizagem, a avaliação formativa se caracteriza por possibilitar a proximidade, o conhecimento mútuo e o dialogo ente o educando e o educador.

A avaliação diagnóstica é adequada para o início do período letivo, pois permite

conhecer a realidade na qual o processo de ensino e aprendizagem vai acontecer. O educador tem como principal objetivo verificar o conhecimento prévio de cada educando, tendo como finalidade de constata os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades imprescindíveis de que os educandos possuem para o preparo de uma nova etapa de aprendizagem.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com umas concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-critica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando devera apropria-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada, é condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista.

A avaliação diagnóstica é utilizada objetivando e pré-determinando a maneira pela qual o educador deverá encaminhar, a sua ação, junto ao seu planejamento, e assim, terá como função estabelecer os limites para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente e eficaz, com uma didática que considera o ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo pelo educador.

A avaliação diagnóstica possui três objetivos, o primeiro é identicar a realidade de cada aluno que irá participar do processo, o segundo é verificar se o alunos apresenta ou não habilidades e requisitos para o processo. O terceiro esta vinculado com a identificação das causas, de dificuldades recorrentes na aprendizagem e assim, sendo possível rever a ação educativa para sanar os problemas apresentadas anteriormente.

A avaliação classificatória avalia todos os alunos de uma mesma forma, igualmente, com se todos os envolvidos no processo pensassem e se comportassem da mesma maneira, não levando em consideração o desenvolvimento integral do educando ou demais habilidades. Este tipo de avaliação leva a fragmentação da aprendizagem, não faz uma inter-relação entre o conteúdo ou disciplinas, e nem demostra o trabalho do professor.

A avaliação mediadora prioriza todo o processo, pois é um dos elementos de ensino e aprendizagem, por isso é realizada de forma integrada e coerente com o processo como um todo, respeitando o tempo de cada um, o educador assume as responsabilidade junto com o educando e a união dos dois fortalece o desenvolvimento do educando.

A avaliação mediadora exige do educador muita atenção no seu educando, para conhece-lo, saber ouvi-lo, propor –lhe questões novas e desafiadoras, guiando-o por um caminho voltado a autonomia moral e intelectual, pois estamos vivendo um momento caracterizado por uma infinidade de fontes de informações e nessa concepção a subjetividade na elaboração das perguntas é vista como um lado positivo, uma vez que, permite no momento da correção uma

reflexão sobre as hipóteses construídas pelos educandos.

O QUE É AVALIAR?

Avaliar não é pressupor, mas é acompanhar um percurso da vida do educando, durante o qual ocorrem mudanças em diversas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu crescimento e desenvolvimento.

Avaliar é indispensável a toda atividade humana. O ato de avaliar no nosso cotidiano pode ser considerado como uma ação corriqueira, mas sempre fundamentada em um proposito. São vários os momentos em que envolvem o ato de avaliar como ao escolher as considerações de um filme ou peça de teatro, avaliamos nossa condições financeiras para decidir se podemos ou não realizar uma viagem ou outra ação em nossas vidas, avaliamos as condições meteorológicas para saber qual rupas devemos nos vestir ou ainda avaliamos diferentes pontos de vista e aspectos envolvidos numa situação de conflito para decidir qual melhor atitude a tomar, ou seja, a todo momento, mesmo que inconscientemente, realizamos uma avaliação sempre motivados por um objetivo maior.

A avaliação é um instrumento que auxilia os profissionais da educação a construir o processo vivido no dia a dia pelos educandos no percurso das suas aprendizagens, entendendo que a avaliação deve servir para registrar as situações, as experiências vivenciadas pelos educandos, enfatizando as descobertas e as aprendizagens, considerando o princípio de que a avaliação seja um processo continuo para identificar as potencialidades, interesses, necessidades, as possibilidades de participação dos educandos na sociedade, diante das práticas sociais relacionadas institucionalização da infância e separação entre crianças e adultos, promovendo a maior aproximação entre as crianças e adultos e suas formas de compartilhar projetos, responsabilidades e compromissos.

A avaliação constitui-se em um elo significativo entre a pratica cotidiana vivenciada pelos educandos e o planejamento do educador, e é necessário acompanhar o crescimento das crianças na elaboração de suas hipóteses e o conhecimento do mundo, não se restringindo a um rol de comportamentos desejados, mas sim como fundamentos da ação educativa que parte da valorização da criança em sias manifestações.

O educador deve ter por objetivo registrar a história dos caminhos que o grupo ou a criança percorrem em suas inter-relações com as próprias crianças, com os adultos e outros que estão ao em seu cotidiano, na qual, vem percorrendo em busca do conhecimento de mundo e suas formas de expressão.

Para avaliar é necessário que o educador tenha sempre em aos mãos um caderno, uma folha para anotar, ou seja, registrar é a sistematização, e esses registros permitem uma reflexão permanente sobre as ações e pensamentos dos educandos e assumem diferentes formas: relatórios descritivos individuais e coletivos, portfólios individuais ou coletivos, fotos, falas, filmagens, e as

próprias produções das crianças com seus desenhos, pinturas, colagens, maquetes, esculturas e entre trabalhos que mostrem o percurso da aprendizagem percorrido pela educando de forma coletiva ou individual. Esses registros representam a análise e a reconstituição da situação vivida pelo educador na interação com os educandos, ao registrar o que se observa, o educador reflete sobre a evolução do seu próprio trabalho e sobre suas posturas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola como na vida, é preciso ter clareza de nossas ações para que possamos refletir e tomar as decisões assertivas acerca de cada situação.

A avaliação precisa contribuir para a reflexão e o desenvolvimento individual daquele que está envolvido no processo educativo.

É possível concluir que a avaliação não é um ato estático, e sim, algo que está sempre se modificando e o educador deve modificar suas práticas a cada avaliação, levando em consideração a realidade cultural e social que seus educandos estão inseridos, é possível avaliar sem fazer julgamentos e compreender que cada aprendizagem tem o seu momento e o seu tempo.

A avaliação deve acontecer diariamente, pois é condição necessária para a condução e revisão da pratica educativa, tendo a finalidade de comunicar aos gestores, pais e aos familiares o desenvolvimento apresentados pelos educandos.

A avaliação é de suma importância uma vez que é instrumento de construção do desenvolvimento das potencialidades na escola. Se a avaliação é conduzida de forma reflexiva, percebemos a atuação do próprio educador no processo pedagógico e identificando as necessidades e dificuldades dos educando, esta servirá como uma auto avaliação no qual ele identificará os processos a serem melhorados na sua atuação como educador, fazendo com que os objetivos que ele contribui sejam alcançados.

Para isso, a avaliação torna-se um acompanhamento constante do educador, e o mesmo deverá ter uma visão de que o educando é um ser social, que é um ser político, que tem necessidades, desejos, vontades e curiosidade, é um ser com capacidade crítica e que a avaliação pode facilitar a autonomia e a criticidade para ser capaz de saber, saber fazer, saber ser e saber conviver num mundo constate de transformações.

A avaliação é entendida prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o educador a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas educandos. É um elemento indissociável no processo educativo que possibilita ao educador definir critérios para planejar as atividades e criar situações que geram avanços na aprendizagem do educando. A avaliação tem como função acompanhar, orientar, redirecionar, direcionar esse processo como um todo.

No que se refere aos educandos, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo

processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o educador deve compartilhar com todos os outros docentes as observações que sinalizam os avanços e as possibilidades e superação das dificuldades.

O educador deve ter consciência de que forma a avaliação é compreendida na instituição, e por ele próprio, será fundamental a importância para o educando possa construir uma representação positiva de si mesma ao realizar sua avalição de aprendizagem.

A avaliação será um excelente instrumento para que a instituição escolar possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar o que necessitam de maior atenção, reorientar a prática, definido o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege.

Para que a avaliação possa constituir como um instrumento, voltada para orientar a prática educativa, a mesma deve ser dar de formas sistemática e continua, com o objetivo principal a melhoria da ação educativa. O educador deve estar ciente do que pretende com a aprendizagem dos educandos e poderá selecionar determinadas produções dos educando ao longo do percurso aprendido, para obter informações sobre a aprendizagens dos mesmos.

A avaliação tem a função de mapear e acompanhar o pensamento do educando sobre a aprendizagem, isto é, o que ela sabem, como pensam, para reorientar o planejamento da ação educativa. Deve ser evitar a aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais, como notas, símbolos com intenções de rotulações ou juízos conclusivos.



RITA DE CÁSSIA REZENDE ALVES CAVALCANTE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2001); Especialista em Psicopedagogia Clinica pela Faculdade UNIFIEO (2002); Professora de Educação Infantil da rede Municipal Ensino de São Paulo.a Portuguesa na CEI Silva Telles.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação - Mito e desafios : uma Pespectiva Construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1992

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011



A ARTE COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RESUMO: A arte como ferramenta na educação inclusiva deve ser vista pela interdisciplinaridade como complemento das diversas formas de desenvolver aprendizagens ligadas a diferentes áreas do conhecimento. A questão é abordada na visão atual da escola e da sociedade, integrando a psicologia da educação, a política de inclusão social e o emprego de atividades artísticas, bem como o diálogo entre uma ou mais disciplinas a fim de consolidar a aprendizagem por meio de diferentes oportunidades e maneiras de entender e contextualizar os conteúdos escolares. As mais variadas extensões da arte, quais sejam a música, a pintura, a dança, a poesia, o artesanato, a culinária e outras, podem favorecer a aquisição de aprendizagens às normas de conteúdo levando conhecimentos sobre a cultura e valores específicos do cotidiano. O emprego das artes na educação de alunos com necessidades especiais refere-se a uma linguagem que não precisa ser traduzida, é de entendimento universal. Sua aplicação impacta na evolução do homem na sociedade, que contribui com seu potencial.

Palavras-chave: Arte; Educação; Educação Inclusiva; Escola.

INTRODUÇÃO

Mais que em outras épocas da produção do conhecimento humano, em pleno século XXI, aspectos ligados às artes, ou simplesmente demonstração artística, atividade e criatividade, requerem uma integração com a realidade da educação, sobretudo a infantil e, com destaque para o aluno portador de necessidades especiais.

É inegável a necessidade de conhecimento específico sobre técnicas de ensino e conhecimento psicológico educacional para a aplicação de metodologia e obtenção de resultados mais concretos que possibilitem a evolução do ser humano em sua idade mais singela e carente.

A educação inclusiva, como política de governo ou ainda, como um pedido da sociedade, deve se cercar das mais diversas manifestações culturais para permitir a conclusão dos objetivos desejados.

Este trabalho de compilação e análise documental bibliográfica observa as ligações existentes entre a escola e a sociedade, perpassando pela psicologia e a política educacional de inclusão; descreve como a arte possibilita o crescimento cognitivo do ser humano, bem como, sem esgotar o assunto, oferece uma visão da interação destes aspectos à política de inclusão social direcionada, àqueles que já possuem uma bagagem inicial sobre o assunto e, interessados no tema, no prosseguimento de suas pesquisas.

A ESCOLA E A SOCIEDADE

As atividades artísticas fizeram parte da história das escolas especiais. A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, criada em 1954 no Rio de Janeiro, possuía na grade escolar da instituição as aulas de Artes, com dança, artes plásticas e cênicas.

As políticas de inclusão social foram desenvolvidas em prol daqueles que por muito tempo foram afastados do convívio da sociedade. O movimento da Educação Inclusiva se institucionalizou em políticas educacionais em meados da década de noventa, fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), primando, em suas concepções educacionais, por uma educação de qualidade para todos, tanto para aqueles alunos com necessidades educativas especiais quanto para os demais.

A escola regular detém em suas mãos um grande desafio e compromisso para com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, devendo estar consciente que antes de transmitir competências e conteúdos teóricos da educação, a escola tem como papel primordial, desenvolver mecanismos que auxiliem este aluno, de modo a que o mesmo possa viver em sociedade.

O ambiente escolar é valioso em heterogeneidade, visto que a diversidade cultural, social e até mesmo econômica, circula todos os dias em suas salas. Considera-se a visão das escolas públicas, onde a inclusão é mais carente e mais frequentemente ocorre. A inclusão nas escolas particulares também

ocorre, porém, atualmente, em menor número e com maior aporte de recursos.

Uma das grandes problemáticas enfrentadas pelas escolas é sua estrutura de ensino muito engessada e presa a uma chamada educação moderna, que rege como um dos seus objetivos primordiais a preparação do aluno para o mercado de trabalho que fica cada dia mais competitivo e exigente.

É importante a apresentação, ainda que genérica, do contexto existente na sociedade sobre a problemática de inclusão e educação como direitos das famílias e as dificuldades a serem vencidas para a educação.

A LDB (1996), no que diz respeito ao sistema de ensino, assegura aos educandos com necessidades especiais, entre outros, que ao estudar na rede regular de ensino haverá um professor especializado para trabalhar com ele em sala de aula o seguinte:

A arte considera como fundamental o respeito à personalidade e individualidade de cada um, uma vez que se participe de um grupo, uma comunidade ou sociedade. Desse modo, segundo Rutz (2010), se espera que a escola não seja uma instituição formadora de guetos ou de espaços de atendimento diferenciados, mas sim seja promotora de desenvolvimento e acolhimento das diversidades, de todas as formas possíveis.

Em um ambiente de diversidade cultural e social tão rico como a escola, a arte encontra um campo farto para atuação, pois a cultura e as vivências de cada aluno podem contribuir para o desenvolvimento de trabalhos mais criativos e diversificados, porque a criança, se estimulada, tem a capacidade de passar para o papel a expressão de seus sentimentos e características de sua personalidade, e isto se tornaria impossível em uma turma homogênea, que é como as escolas os tratam, uma vez que nesta concepção de "fábrica" todos seguiriam os mesmos padrões, o que seria empobrecedor para o território da arte desenvolver seu trabalho.

O ENSINO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O ensino de artes possui características especificas que a diferencia das demais áreas do conhecimento, trabalha não só com o desenvolvimento cognitivo do ser humano como também seu desenvolvimento sensível, instiga a expressão movida pela emoção, intuição e o pensar sobre aquilo que se exterioriza.

A arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fator humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos. (BRASIL, PCN, 1998).

A arte proporciona ao aluno a construção de sua identidade, visando à construção de uma identidade social definida por Hoffnagel (1999, p.91) como a "identidade de um indivíduo particular é composta por múltiplos elementos ou atributos que emergem na

interação social". O autor afirma ainda que a identidade não pode ser definida como uma categoria ou como tendo uma definição fixa, e justifica isso dizendo que;

[...] tendo em vista que um indivíduo, dependendo do que está fazendo (a intenção) e de com quem está interagindo, pode destacar aspectos diferentes relacionados à faixa etária, à classe social, ao sexo, à profissão, etc., numa dada situação. (HOFFNAGEL, 1999, p.91).

Além da formação de sua identidade, auxilia a difundir ideias e conscientizar as pessoas para uma série de assuntos, possuindo um potencial mobilizador, abordando temas que conseguem tocar as pessoas de uma maneira mais profunda, tornando-se assim um meio facilitador de ensino.

Baseando-nos em tais considerações, vê-se que a arte permite permear e levantar questões importantes sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Neste contexto, observa-se que ela pode oferecer a eles a capacidade de se expressar livremente, criar e proporcionar a experimentação de possibilidades e construção de significações para a contextualização de seu cotidiano, proporcionando aos mesmos uma atividade prazerosa e um campo rico para o desenvolvimento expressivo e social.

O ensino de artes procura desenvolver o potencial criador das crianças, ultrapassando o discurso verbal, permitindo a busca por outras formas de comunicação e expressão. Nas propostas de trabalho oferecidas nas aulas de arte, o aluno tem a possibilidade de exteriorizar seus sentimentos, por meio de representações em desenhos e outros trabalhos práticos bem como em exercícios de expressão corporal, o que facilita para o professor a identificação das maiores dificuldades enfrentadas por seus alunos, para que possa auxiliá-los.

A escola, além de se ocupar com o ensino, compreende-se como ambiente social da infância e adolescência por excelência, momento da vida de uma pessoa em formação, em que se ganha grande parte dos saberes informais importantíssimos para a vida toda, como respeito, amizade, amor, enfim momento de relacionamento humano, então a inclusão ganha sentido, e os alunos, todos, devem participar da mesma aula, realizando aquilo que podem. (SELAU, 2007, p. 62-63).

O processo de inclusão escolar é compreendido como um modo de organização do sistema educacional para promover a inserção integral de todos os alunos de modo geral, incumbindo à escola a tarefa de reformular-se a fim de considerar de forma eficaz as necessidades de seus alunos em sua totalidade.

Deve-se pensar a arte, não somente como integrante do currículo escolar, mas também como um dos caminhos inclusivos, que levem o aluno além dos muros da escola, usando o caminho da arte, mais especificamente a arte contemporânea, que nos tempos atuais é repleta de estilos, formas, práticas, linguagens, tecnologias, enfim, uma heterogeneidade de práticas artísticas contemporâneas. Tendo como representante os artistas que assim como os de outras épocas mostram o seu pensamento, contexto, sociedade, questões

políticas, sociais, etc. por intermédio da arte.

Segundo Vygotsky (2003) os processos envolvidos durante a criação estão vinculados diretamente aos conteúdos afetivos e emocionais, sendo então resposta as inter-relações corporais, afetivas, cognitivas e gestuais. Isto implica apreender que a aprendizagem e a expressão artística são construídas por processos complexos, atingindo não somente a capacidade cognitiva como também a capacidade sensorial.

Outro reconhecimento importante aconteceu por meio das teorias psicanalíticas, filosóficas e outras teorias culturais que reforçaram um novo significado da arte, caracterizando-a não somente como obra de arte, mas percebendo todo o contexto envolto, que ia além do social e político, chegando a questões de identidade, culturais e pessoais. Implicando então na existência de uma arte e de proposições educacionais (ARCHER, 2001).

Ao realizar essa relação entre arte contemporânea e educação inclusiva, mais especificamente ao atendimento educacional especializado, percebe-se que a arte não é somente um trabalho terapêutico, político ou assistencialista e sim exemplo de contexto para que múltiplos assuntos sejam trabalhados e explorados em forma de arte.

Portanto, mais do que ser um aspecto da inclusão, o uso das artes é uma forma de inserir esse indivíduo antes excluído na sociedade, fazendo cair por terra sentimentos e posturas como indiferença, banalidade e segregação.

A ARTE NA INCLUSÃO

A arte como instrumento de inclusão social e na educação, pode e deve ser vista como fator de complemento nas diversas formas de desenvolver aprendizagens ligadas a diferentes áreas do conhecimento. Essa questão é abordada constantemente pela interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo entre uma ou mais disciplinas com o intuito de solidificar a aprendizagem por meio de oportunidades e de diferentes maneiras de entender e contextualizar os conteúdos escolares.

Para o cientista das inteligências múltiplas, Gardner (1998), "a educação precisa justificar-se realçando o entendimento humano", para o autor, a escola não pode sufocar as aptidões dos alunos, pelo contrário, ela precisa canalizar as potencialidades de cada um e adequá-las ao processo de ensino, "todos os indivíduos tem potencial para ser criativos, mas só serão se quiserem", e aqui entra o papel da Arte na Educação Inclusiva, propiciar um ambiente multiplicador de aprendizagens, aguçando a vontade de aprender utilizando-se daquilo que gera prazer.

A amplitude do ensino de artes na educação de pessoas com necessidades especiais, com a finalidade de ver, fazer e contextualizar pode referenciar-se por ser uma linguagem universal, não precisa ser traduzida. Basta sua aplicação para evoluir o homem que deseja espaço na sociedade para poder contribuir com seu talento e com seu potencial.

A prática da arte prepara a pessoa para,

observar e refletir sobre as experiências artísticas, a arte dá direção para entendê-las melhor e, sobretudo, deparar nos caminhos para auxiliar a manifestação da criatividade e imaginação da criança no meio em que vive. O trabalho no recinto escolar com alunos inclusivos, em muitos casos, funcionará como diagnóstico terapêutico.

Consonante, desenvolver potencialidades em alunos com necessidades especiais requer, além de esforço e talento por parte do educador, compromisso político e ético, para bem educar é preciso compreender as necessidades específicas de cada aluno, e quando se trata de alunos especiais, é necessário que o educador se supere, buscando meios e mecanismos que atenda o perfil de cada necessidade.

Segundo Proença (2000) o ensino da arte abrange quatro linguagens: dança, teatro, música e artes visuais. Cada um possui seu objeto de estudo e seus elementos caracterizadores que devem ser compreendidos e explorados no trabalho com os alunos.

Na concepção de Cardoso (1997), a Arte, na educação, dá espaço ao desenvolvimento artístico: a sensibilidade, a reflexão, a percepção e a imaginação. O aluno passará, então, a conhecer a apreciar e a refletir sobre as formas da natureza e o que foi produzido artisticamente em diferentes épocas culturais.

"A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cuja indigência e valorizações culturais se adaptam os próprios valores da vida". (OSTROWER, 1987, p.5).

A arte e a música tomam direção ao trabalho e se organiza de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: Ouvir, perceber e descriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais, brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais, imitar, inventar e reproduzir criações musicais (RADESPIEL, 2003).

Segundo Ostrower (1987, p. 13), "a música é a linguagem que ultrapassa os alcances da palavra, é a demonstração de sentimentos e emoções". É o conjunto da vida da criança desde o seu nascimento, vindo das canções de ninar, cantigas de roda, rádio, discos, fitas. Antes de saber ler e escrever a criança instruir-se a cantar. Em geral, mais do que o adulto a criança gosta de cantar. A música tem grande força educativa, por isso torna-se simples e agradável ensinar às crianças por meio do canto.

Na concepção de Read (1976), o teatro é muito importante para a criança, a fim de projetar criaturas conscientes, sem inibições, para a atividade social em qualquer idade ou nível escolar.

Para Proença (2000) o trabalho com teatro traz emoções em benefícios dos nossos semelhantes: todos somos personagens do teatro mundial, do dia-a-dia, de uma sociedade na qual se precisa interagir, aprender e fazê-lo. A criança se revela um ator nato, dramatizar é vital desde cedo. Apesar de suas primeiras revelações sejam repetição de seu ambiente, ela é capaz de criticar e acrescentar algo de si aos fatos observados.

Segundo Ostrower (1987) a dramatização leva o conhecimento da arte e abre esperança para que o aluno tenha uma compreensão de mundo na qual a extensão poética encontrar-se presente: a arte ensina que é possível modificar-se sempre a existência, que é preciso mudar referências a cada momento ser flexível. Isso quer dizer que criar e aceitar são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

A valorização da escola reconhece ser um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade democrática, distinguindo não só para a qualidade de ensino como para a probabilidade de contribuir para as modificações de atitudes discriminatórias, já que na escola inclusiva, com presença das distinções sociais e culturais, hão de criar recursos que diminuam as barreiras elitistas presentes hoje na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise apresentada verifica-se que a inclusão se faz necessária, uma vez que parte-se do princípio que todos pertencemos ao mesmo grupo social, que as pessoas com necessidades especiais não vivem isoladas e que se deve promover a metamorfose do processo inclusivo para conviver de forma igualitária nesta sociedade.

A necessária mudança de mentalidade faz com que as barreiras do preconceito e da segregação sejam rompidas, cultivando a instauração de práticas que incentivem o convívio com pessoas de diferentes culturas, personalidades e singularidades, uma vez que aí é que está a verdadeira troca de conhecimento, pois, por intermédio desta troca é que se formam os vínculos de afetividade e respeito para com o próximo, princípios necessários para uma sociedade mais justa.

Um fator de extrema importância para o sucesso deste processo é a qualificação profissional dos professores, na qual emerge a extrema urgência de se reformular a estrutura da grade curricular de formação dos profissionais pelas instituições universitárias, a fim de prepará-los melhor para esta realidade.

O professor possui o importante papel de mediador para que a inclusão se concretize, assim, se faz necessário que o mesmo tome consciência da importância de seu trabalho em sala de aula, e embora as universidades ainda não ofereçam a qualificação necessária neste sentido, o docente deve buscar desenvolver mecanismos que supram este déficit para que o aluno com NEE não sofra de forma tão brusca esta carência de formação profissional neste processo de transição.

As mudanças no contexto escolar do cotidiano do professor buscam um novo modelo educativo que tem como principio o reconhecimento da necessidade de uma educação para todos, deixando claro que esta renovação pedagógica exige que a sociedade e a escola adaptem-se ao aluno, e não o contrário, como vem acontecendo desde o principio, o professor deve ser valorizado e sua opinião respeitada uma vez que é ele que convive dia a dia com o aluno e sabe o que realmente deve ser feito para que se construa a escola que se deseja.

Verifica-se que em nenhuma oportunidade,

durante o processo para a unificação da Base Curricular Nacional, cogitou-se a retirada do ensino da matéria educação artística da grade curricular. Volta-se a atenção para o fato de que ela pode ser utilizada como instrumento de inclusão social, permitindo que se trabalhe além de conteúdos com outros aspectos relevantes na formação humana, tais como os princípios de afetividade, sensibilidade e expressão, viabilizando a possibilidade de exteriorização de seu mundo interior e de sua personalidade, o que facilita no processo de socialização

Assim a arte faz com que a criança portadora de necessidades especiais oportuniza o brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais, imitar, inventar e reproduzir criações musicais, perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações do cotidiano que os rodeia.

Portanto, as atividades de arte devem ser sempre um trabalho contínuo na escola, integrando ao cotidiano a prática curricular existente nas escolas especiais para que se possa trabalhar com as crianças a fim de formar as atitudes e habilidades propostas atingindo resultados positivos.

Acredita-se que a dimensão deste trabalho não seja suficiente para dar conta de todos os questionamentos que este assunto proporcione. Todavia, pode contribuir para um melhor esclarecimento de dúvidas frequentes que surgem no cotidiano escolar, como a importância do papel do professor como mediador neste processo e que possa auxiliá-lo a desenvolver, da melhor forma possível, seu exercício docente, contribuindo para o sucesso de uma escola para todos.

Conclui-se que a relação construída entre a escola regular, o aluno com necessidades especiais e o professor, ainda é muito recente, deixando visível que ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Diante das considerações levantadas pode-se constatar que embora a idéia de uma educação que contemple a todos ainda está em fase de amadurecimento e que ainda existe muito trabalho a ser feito para que ela se concretize, é importante que os princípios de uma Educação Inclusiva sejam prezados, e que a escola demonstre interesse no seu sucesso, para que se possa construir uma sociedade mais digna e justa para todos.



RITA MARIA SILVA TURA

Graduada em Letras (Português-Inglês) pela FMU (1987) e em Pedagogia pela UNINOVE (2016); Especialista em Supervisão Escolar pela UFRJ-CEP (1998) e Professora do Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Cel. ROMÃO GOMES.

REFERÊNCIAS

ARCHER, M. Arte Contemporânea: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 5º a 8º séries. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CARDOSO, M. C. F. Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares. Brasília: Corde, 1997.

GARDNER, H; KORNHABER, M e WAKE, K. Inteligência: Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

HOFFNAGEL, J. C. A emergência de identidades na atividade discursiva falada e escrita. In: D. MOURA (Org.). Os múltiplos usos da língua. Maceió: Edufal. 1999.

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PROENÇA, G. História da Arte. 16. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RADESPIEL, M. Alfabetização sem Segredos: Eventos Escolares. Arte na pré-escola e no Ensino Fundamental. Minas Gerais: IEMAR. 2003.

READ, H. O Sentido da Arte. 3. ed. - São Paulo: Ibrasa, 1976.

RUTZ, T. B. Educação Inclusiva e Ensino de Arte, Percalços entre teoria e prática. 27 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação: Licenciatura em Artes Visuais) - Instituto de Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2010.

SELAU, B. Inclusão na sala de aula. Porto Alegre: Evangraf. 2007.

VYGOTSKY, L.S. La imaginación y el arte em la infância. Madrid: Akal. 2003.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura na Educação Infantil e como essa atividade poderá contribuir no desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, social e psicológico. Quanto mais cedo uma criança tiver contato com os livros maior será a chance dela se tornar um leitor assíduo, pois já terão desenvolvidas várias de suas capacidades referentes a emoções, sentimentos, pensamentos e criatividade. O papel da educação infantil para a construção da aprendizagem tem relevante significado. Os anos escolares iniciais representam para a criança um mundo de descobertas, novas brincadeiras em grupo e também a oportunidade para a manifestação de sua liberdade de expressão. Este artigo vem para trazer reflexões sobre a importância do papel da família e do professor na motivação das crianças no ato de ler e assim cultivar pela vida afora o prazer pela leitura.

Palavras-chave: Educação Infantil; Leitura; Aprendizagem; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Devemos considerar a importante influência da pré-escola na futura vida escolar das crianças. Sendo ela a base para os demais períodos escolares, nos empenhamos em refletir sobre a importância dos primeiros estímulos para a aprendizagem da leitura nessa primeira etapa educacional.

Atualmente a criança já chega à escola com uma grande bagagem de conhecimentos, adquirida pelo meio tecnológico a que está exposta nos círculos social e familiar. Sendo assim, a instituição educacional precisa estar preparada para trabalhar com as crianças, com o objetivo de auxiliar o seu desenvolvimento e prepara-la para a inserção na sociedade.

Esse artigo visa elucidar a importância da leitura na educação infantil abordando certos métodos pedagógicos auxiliadores a esse propósito.

Nesse trabalho, apresentaremos os inúmeros benefícios das atividades de leitura para as crianças pequenas, como uma importante metodologia para sua aprendizagem e formação.

O enfoque desse artigo será o de demonstrar como tornar possível, por meio de atividades variadas e lúdicas, o incentivo da criança pela leitura já nos primeiros anos escolares, contribuindo assim com seu aprendizado.

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância da leitura no ensino infantil e sua contribuição para o desenvolvimento da criança, propondo alguns meios de aprendizagem da leitura na pré-escola, apresentando de que forma a leitura pode contribuir para formação do aluno e também para conhecer a importância da leitura na educação infantil.

Este trabalho se justifica ao pensar na importância da leitura e em como isto tem se alterado de acordo com as novas tecnologias que estão sendo inseridas no contexto das crianças, como a internet, jogo on-line entre outros.

Já nos primeiros passos da alfabetização percebe-se um número significativo de crianças que apresentam dificuldades na leitura e escrita.

Mediante esse texto, mostraremos uma nova maneira de analisar esse problema com o intuito de soluciona-lo e de favorecer para as crianças pequenas, os estímulos no ato de ler e escrever.

IMPORTÂNCIA DO ATO DE BRINCAR NA APRENDIZAGEM

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) ressalta que no estágio inicial da educação devem ser praticados os seguintes elementos: Música, Artes Visuais, Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (LDB 9394/96 art.29).

A educação infantil, além de desempenhar

um caráter assistencialista para com as crianças, tem como principal objetivo o de estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, assegurando que a mesma se sinta feliz no ambiente escolar Kishimotto (1998).

Pesquisas sobre as brincadeiras na infância e na educação, feitas por autores como Friedmann (1996), Kishimotto (1998) e Moyles (2002), descrevem o brincar como parte integrante do universo infantil. Dessa forma a inclusão das brincadeiras nos currículos para a educação infantil será permissível como elemento auxiliar no desenvolvimento das linguagens simbólicas, da autonomia, da concentração, da atenção e da cooperação.

Segundo Moyles (2002) "o brincar é um processo no caminho para a aprendizagem, um processo vital. É na implementação do currículo que o brincar mantém a sua posição, pois é no desenvolvimento de muitos aspectos intangíveis que o brincar se sobressai".

Atividades lúdicas desenvolvidas pelo educador, com a participação de todas as crianças, serão de grande valia para a interação das mesmas e permitirá aos educandos que "aprendam-brincando" e assim desenvolvam suas capacidades (Kishimotto, 1998).

PRÁTICAS DE LEITURA

"Brincando, a criança conhece o mundo da leitura e da escrita". Dornelles Rau (2011, p.255).

Nesse trabalho iremos abordar a importância da leitura para a criança desde o início de sua vida escolar, e discorrer sobre a utilização dessas práticas pedagógicas explorando o anseio infantil que é o brincar/aprendendo.

Ao professor cabe desenvolver atividades em grupo, como rodas de contação de histórias, declamação de poesias, relatos de acontecimentos do cotidiano, elaboração de perguntas, entre outros, sempre pensando na importância de que todos os alunos tenham a oportunidade de falar e de serem ouvidos Kishimotto (1998).

Conforme Bassedas, Huguet e Solé (1999), "a linguagem verbal é o instrumento básico da comunicação e representação dos seres humanos e é o que os identifica precisamente como tal".

Refletindo no texto desses autores, salientamos que as atividades que envolvem a fala, com a integração de todos os alunos, irão estimular as crianças a desenvolverem suas capacidades de expressão e comunicação. As crianças pequenas dessa fase escolar interpretam como um "ato de leitura" aquela leitura em voz alta, acompanhada de um gesto ou expressão facial.

Teberosky (1991) elucida o seguinte: "a leitura não pode ser concebida sem voz. A criança julga a leitura silenciosa e o folhear como uma busca anterior à própria leitura. Para ler, neste nível, é necessário acompanhar o gesto com a voz". A leitura em voz alta é classificada por Teberosky como leitura aparente.

As rodas de conversas organizadas pelo professor são possibilidades de praticar a fala, contar histórias vividas na família e identificar preferências, resultando assim na

interação entre todos os envolvidos.

A atividade de leitura aparente (em voz alta) poderá ser feita dessa mesma maneira: reunindo as crianças em círculo, onde todos serão vistos e poderão prestar atenção. O professor seleciona para ler, textos de diferentes gêneros da literatura infantil, o que fará aguçar a curiosidade das crianças Kishimotto (1998).

Dornelles Rau (2011) nos diz que o papel do adulto é fundamental na formação da criança, pois se sabe que é um adulto leitor que mostra às crianças o significado da escrita que está nos livros infantis. As crianças enquanto se desenvolvem e aprendem, percebem e adquirem consciência do mundo de diferentes maneiras, pois o desenvolvimento da linguagem acontece juntamente com as transformações do pensamento. Sendo assim, considera-se que o pensamento nessa fase da vida da criança está mais organizado, por isso o professor deve aproveitar todas as oportunidades para ampliar o interesse pela leitura e escrita.

As crianças devem, também, ter a liberdade de escolher livros para ler em casa, sendo assim estimuladas à leitura e à escrita, mesmo que ainda nesta fase educativa as crianças ainda não estejam alfabetizadas, o contato com obras literárias infantis e suas gravuras coloridas servirá de estimulo para sua imaginação (Dornelles Rau, 2011).

A imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista, que permite o desenvolvimento da educação e formação da personalidade da criança (Vigotsky, 1992).

MOTIVAÇÃO DA FAMÍLIA E ESCOLA

A criança desde tenra idade tende a imitar os modelos do mundo; citando alguns exemplos, temos: o ato de falar ao telefone, os gestos, as entonações de voz que costuma ouvir frequentemente dos familiares, o modo de segurar um objeto, entre outros. Conforme Teberosky (1991) "ao imitar a criança aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea é uma tentativa de compreender o modelo imitado".

Também vale ressaltar as reflexões de Kretzmann e Rodrigues (2006, p. 241):

"Como a imitação faz parte do processo de aprendizagem da criança, ver outras pessoas lendo é importante para as suas primeiras experiências com a leitura. Aprende-se a ler vendo outras pessoas lerem, prestando atenção às leituras que elas fazem para si, tentando ler, experimentando e errando".

Sob esse ponto de vista, é importante que a família incentive seus filhos a lerem, inicialmente lendo histórias e contos infantis para eles, fazendo despertar desde cedo o gosto pela leitura.

É o que relata Abramovich (1997): "O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, por meio da voz da mãe, do pai, ou dos avós, contando contos de fada, trechos da bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais".

Podemos pressupor que o ato de ler deverá ser para a criança uma prática

agradável e divertida e os conteúdos literários deverão enriquecer a imaginação infantil. De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.15) os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas.

Segundo Kretzmann e Rodrigues (2006, p.395):

"A família tem um importante papel no desenvolvimento de nossa subjetividade na medida em que dela fazem parte as primeiras pessoas com as quais temos contato, portanto, antes mesmo de ser alfabetizada, a criança pode ser levada a descobrir o quanto é importante e interessante o contato com a leitura. Assim, o ambiente familiar e a escola de Educação Infantil exercem grande importância na formação do sujeito leitor".

O gosto pela leitura poderá ser despertado pela curiosidade e pelo exemplo. Desse modo, o livro deveria ter a mesma importância de uma televisão, de um computador ou de um celular, dentro do ambiente familiar.

Os pais e as pessoas que convivem com as crianças deveriam ler mais para seus filhos e para si próprios. De acordo com pesquisa feita por Retratos da Leitura no Brasil (2016) apenas 26% da população tem o hábito de ler.

LEITURA NA ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA

Atualmente com tantas tecnologias, nas quais as informações chegam prontas e rápidas, a criança que não tiver a oportunidade de despertar seu imaginário e se desenvolver intelectualmente, poderá tornar-se um indivíduo pouco criativo, com dificuldades na interpretação dos fatos e na compreensão da sua própria realidade. Coelho e Machado (2015, p.64) esclarecem que:

O conhecimento das habilidades referentes ao eixo da leitura é de suma importância para a aprendizagem. Assim, é na Educação Infantil, que a criança passa a conhecer a leitura de maneira formal. Se o mesmo traz de casa o hábito de leitura se torna mais fácil, caso contrário é necessário todo um processo de conquista e de sedução em prol de uma leitura prazerosa, e que tenha sentido para a criança.

É fundamental que o educador infantil esteja comprometido na função de ensinar a seus alunos a prática da leitura, incentivando-os e preparando-os para as próximas etapas escolares, possibilitando que os mesmos se desenvolvam para novas aprendizagens. "O amor pelos livros não é coisa que aparece de repente" Sandroni & Machado (1998).

Torna-se necessário então, ajudar a criança a descobrir o que os livros podem oferecer. Os pais e educadores devem ser parceiros no papel de estimuladores da prática da leitura.

A literatura para os pequenos vem trazer importantes benefícios: auxilia no aprendizado escolar; trabalha o poder de interpretação da criança e favorece a sua capacidade de percepção. Para Frantz (2001), "a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil,

enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas".

Outro fator relevante da literatura infantil é satisfazer os desejos psicológicos da criança, seus sonhos, suas fantasias enriquecendo sua imaginação dentro do belo universo infantil. "A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição" (Meireles, 1984).

A partir das primeiras interações que a criança compõe com as letras, as palavras e textos, estará sendo construída a aprendizagem da leitura e posteriormente da escrita. Mediante a leitura a criança aprende novos vocábulos e enriquece o seu vocabulário Friedmann (1996).

De acordo com Coelho e Machado (2015, p.32):

"O horizonte e as perspectivas existem em conjunto e de certa forma não sofrem segregação. O hábito de leitura estimula a capacidade criadora, multiplica o vocabulário, simplifica a compreensão do que se lê, facilita a escrita, melhora a comunicação, amplia o conhecimento, acrescenta o senso crítico e ajuda na vida profissional".

A prática da leitura em quaisquer que sejam as fases escolares, deverá ser algo prazeroso e estimulante capacitando a quem estiver lendo ou ouvindo a interpretação dos textos. Esse é um fator importante para a formação de um leitor crítico e consciente Friedmann (1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da educação infantil para a construção da aprendizagem tem relevante significado, como destacamos anteriormente neste artigo. Os anos escolares iniciais representam para a criança um mundo de descobertas, novas brincadeiras em grupo e também a oportunidade para a manifestação de sua liberdade de expressão.

Este artigo vem para trazer reflexões sobre a importância do papel da família e do professor na motivação das crianças no ato de ler e assim cultivar pela vida afora o prazer pela leitura.

As crianças, curiosas por natureza, devem se interessar pelos textos e sobretudo entender o que lhes é transmitido. Por isso, os livros apresentados para essa faixa etária, devem conter imagens coloridas e textos coniventes com o universo infantil.

O interesse e o hábito pela leitura deverão ser iniciados em casa e ser aperfeiçoado na escola. Infelizmente, poucos são os pais que se dedicam na estimulação da leitura para com seus filhos. Desta maneira, cabe ao professor da educação infantil influencia-los para o gosto de ler.

Atualmente a literatura infantil está bem mais adequada para o pequeno leitor. Abramovich (1997) relata que quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

A leitura, evidentemente, é uma importante ferramenta que irá proporcionar na criança um melhor desenvolvimento emocional, social e cognitivo para sua formação e crescimento.



RIVA CAETANO DE SOUZA SILVEIRA DENYS MOREIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNESP (2002); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Bandeirantes (2010); Professora de Educação Fundamental I na E. E. Rodrigues Alves.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, J. J. Alfabetização e Leitura. Coleção Magistério – 2º Grau. 4ª Edição. Série Fromação do professor. São Paulo: Cortez, 1991.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

CAVALCANTI, J. Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, K. MACHADO, M. A. A IMPORTANCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. FAP, 2015.

COELHO, N. N. Literatura e linguagem. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1986.

CUNHA, M. A. A. Como ensinar Literatura Infantil. 3. ed. São Paulo: Discubra, 1974.

CUNHA, M. A. A. Literatura infantil - Teoria & Prática. São Paulo: Ática,1989.

DORNELES RAU, M. C. T. Educação Infantil, práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Intersaberes, 2011.

FERREIRO E., TEBEROSKY A. Psicogênese da língua escrita. ArtesMedicas, 1991.

FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FRANTZ, M. H. Z. A literatura nas séries iniciais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996.

FRIEDMANN, A. O direito de Brincar: a brinquedoteca. S.P: Scritta,1992. p.174-175.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1993.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria & prática. 10. ed. Campinas: 2004.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2008.

KRETZMANN, C. RODRIGUES, E. M. F. A leitura na Educação Infantil. Paraná, 2006.

MARAFIGO, E. C. A importância da leitura infantil na formação de uma sociedade de leitores. São Joaquim, 2012.

MEIRELES, C. Problemas da literatura infantil. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

MOYLES, J. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAIS, R. Sala de aula, que espaço é esse? São Paulo: Papirus, 1991.

RODRIGUES, S. N. Lições do príncipe e outras lições. São Paulo: Cortez, 1987.

SANDRONI, L; MACHADO, L. R. A criança e o livro. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 1998.

VYGOTSKY, L.S. O Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992.



A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA E DA NEUROCIÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM NA ESCOLA

RESUMO: Este estudo traz uma revisão bibliográfica com o tema voltado ao estudo da Neurociência e da Psicopedagogia e as suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância do estudo em Neurociências e Psicopedagogia relacionadas a Educação, elencando os principais conceitos que envolvem os dois termos. A Neurociência é um campo de conhecimento que busca estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas disciplinas, destacando entre elas a neurofisiologia, a pedagogia, a neurologia e a psicologia, dentre outras. O psicopedagogo institucional trabalha na instituição escolar e realiza o levantamento, compreensão e análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem, junto com os demais profissionais da escola promovendo a construção de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem. A neurociência pode se constituir como um apoio ao professor para a identificação da pessoa como ser único, que aprende de maneira diferente e se desenvolve de maneira diferente. Com os estudos que envolvem o cérebro e a sua relação com a aprendizagem, a neurociências pode trazer conhecimentos sobre a linguagem, a memória, o conhecimento e sobre o desenvolvimento infantil, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Neurociência; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

Segundo Bartoszeck (2007) muitos educadores citam a pesquisa científica sobre o desenvolvimento do cérebro para justificar suas práticas educacionais com a criança pequena, supondo que as crianças devam ter acesso aos diferentes conhecimentos desde muito cedo para não ficar em atraso ou em defasagem na aprendizagem, de acordo com a comunidade científica não há estudos suficientes sobre o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro que possam constatar essa teoria, relacionando a educação e a instrução precoce, neste sentido a neurociência cognitiva seria a mais indicada para trazer elementos que contribuem para estes estudos.

A Neurociência é um campo de conhecimento que busca estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas disciplinas, destacando entre elas a neurofisiologia, a pedagogia, a neurologia e a psicologia, dentre outras. A Neurociência é formada pelo conjunto de todas essas ciências e estuda como o cérebro funciona interferindo em nosso comportamento e em nossas emoções.

O atendimento psicopedagógico e a psicopedagogia são aliados no processo de ensino e aprendizagem na escola e o conhecimento desta área de atuação pode auxiliar o trabalho do professor em sala de aula e a escola de uma maneira geral e estes conhecimentos se tornam fundamental para a compreensão de questões relacionadas a aprendizagem no cotidiano escolar.

O papel do psicopedagogo engloba todos os trabalhos que dão suporte pedagógico e/ou clinico realizados no espaço escolar e por iniciativa da equipe de profissionais que trabalha na escola, realizando o trabalho de prevenção de problemas de aprendizagem. O termo prevenção se refere a melhoria das condições externas proporcionadas pela escola que conduzam a construção da aprendizagem.

A criança até os dez anos está em processo constante de aprendizagem, aprendendo a lidar com o mundo e a lidar com si mesma, o cérebro da criança nesta fase, está em formação biológica e o ambiente que a cerca interfere nessa formação, neste sentido, a família, a escola e as relações que estabelecem nesta fase, têm extrema importância nesta fase de desenvolvimento.

A PSICOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM

O psicopedagogo deve conhecer a queixa que levou aquela criança até ele e utiliza de todos os métodos de investigação, partindo da entrevista inicial com os pais e a criança, anamnese e aplicando os testes específicos, para então poder chegar a um diagnóstico das reais dificuldades apresentadas por aquela criança. O trabalho conjunto com o professor também é de fundamental importância para obter resultados positivos no processo de intervenção e assim "agir" diretamente nas dificuldades de aprendizagem apresentadas.

A psicopedagogia pode ser definida como

um campo do conhecimento que tem a sua atuação nos âmbitos educacional e clínico e tem por objetivo estudar a aprendizagem humana e como essa aprendizagem evolui ou é prejudicada devido a diferentes fatores que podem influenciar a sua aquisição.

[...] a função do psicopedagogo direciona-se à escuta e observação atenta das dificuldades, além de propor alterações nas posturas das famílias e, mais diretamente, dos profissionais que atuam com os alunos. A relação professor-aluno deve ser construída cotidianamente, no fazer profissional. No âmbito estrito da psicopedagogia clínica e institucional o relacionamento estabelecido entre estes indivíduos é fundamental para a construção ou reconstrução da natureza do aprender, isto é, o vínculo estabelecido deve ser percebido como adequado, prazeroso e saudável (CASTRO, 2004, p. 111)

Para efeito de estudo, a Psicopedagogia pode ser agrupada nas seguintes categorias: Psicopedagogia e Pedagogia com o foco no indivíduo Pedagogicamente; Psicopedagogia e Psicologia, com o foco no indivíduo Psicologicamente; Psicopedagogia e problemas de aprendizagem com o foco nas situações em que não ocorre aprendizagem, mas que deveriam ocorrer; Psicologia e fracasso escolar com o foco no indivíduo que não adquire conhecimento traçando um paralelo com o contexto social e a escola. Releva fatores externos como mediadores na aprendizagem.

No século XIX, na Europa, começa surgir a preocupação com os problemas de aprendizagem e as discussões envolviam filósofos, educadores e médicos. Foi constituída neste período uma equipe médico pedagógica para estudar os problemas neurológicos que poderiam interferir no processo de ensino e aprendizagem.

A atuação do psicopedagogo clínico é terapêutica, considerando que o aluno se encontra em um estágio avançado de dificuldades de aprendizagens. O atendimento psicopedagógico clínico ocorre fora do ambiente escolar, normalmente em um consultório local em que é realizado a coleta de dados para uma avaliação individualizada.

Ao se falar da forma de se operar na clínica psicopedagógica, vale recordar que ela varia entre os profissionais, a depender, por exemplo, da postura teórica adotada, além de haver o fato de que, como já haver dito, cada caso é um case [...] com suas variantes, suas nuances, que diferenciam o sujeito, seu histórico, seu distúrbio. (BOSSA, 1994, p. 94)

O Psicopedagogo clínico conta com a parceria de outros profissionais como pediatra, neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo, psicomotricista, dentre outros, para o caso de haver necessidade de um encaminhamento específico, o seu papel também é o de orientar pais e professores de forma que seu trabalho seja integrado e não individual.

A psicopedagogia no campo clínico tem como recurso principal à realização de entrevistas operativas dedicadas a expressão e a progressiva resolução da problemática individual ou em grupo daqueles que a consultam. Procura descobrir os fatores que levam o sujeito a não aprender ou apresentar dificuldades de aprendizagem mesmo com a

intervenção preventiva.

O psicopedagogo clínico tem como dever compreender o porquê de o sujeito ter determinada dificuldade de aprendizagem e como ele pode vir a aprender, desta forma compreender como se dará esse processo de aprendizagem neste sentido, e essa compreensão iniciará durante o diagnóstico.

Uma das palavras que se relaciona com intervenção é a mediação, vale ressaltar que as famílias são as primeiras mediadoras na formação da criança. A escola também tem um papel importante, pois está justaposta entre a criança e o mundo social. A intervenção é um fator sumariamente importante dentro do processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem do sujeito, principalmente quando o mesmo apresenta dificuldades de aprendizagem. A intervenção é um dos objetivos da psicopedagogia, quando se percebe a necessidade de se fazer a mediação entre o sujeito e seus objetos de conhecimento. (DANTAS, 2011, p. 6)

Para Weiss (2002), o diagnóstico psicopedagógico tem como objetivo identificar os desvios e os obstáculos básicos na Aprendizagem que o impedem aprender conforme o esperado dentro das concepções educacionais e do meio social. Desta forma, o papel do psicopedagogo é realizar as intervenções e os encaminhamentos necessários.

O processo do diagnóstico psicopedagógico clínico abrange várias etapas segundo Pain (1985) o motivo da consulta é importante para observar qual é o motivo pelo qual o paciente chegou até o terapeuta, indicado pela escola, pela professora, por um médico ou pela família. Isso é importante, dessa forma o psicopedagogo consegue entender que tipo de vínculo o paciente irá estabelecer.

O psicopedagogo institucional trabalha na instituição escolar e realiza o levantamento, compreensão e análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem, junto com os demais profissionais da escola promovendo a construção de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem.

O enfoque preventivo é importante na função do psicopedagogo, pois identifica possíveis distúrbios no processo ensino-aprendizagem, objetivando favorecer processos de integração e trocas, considerando as características do indivíduo ou grupo. Neste sentido, o psicopedagogo é um profissional apto para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, através de intervenções preventivas e curativas, além de evitar o surgimento de outros. (DANTAS, 2011, p. 4)

O psicopedagogo auxilia o professor e demais profissionais nas questões pedagógicas e psicopedagógicas, orienta os pais, colabora com a direção para que haja um bom entrosamento entre todos os integrantes da instituição, levando o grupo a refletir individual e coletivamente sobre as próprias aprendizagens e sobre aquilo que a escola produz.

Segundo Dantas (2011) é importante conhecer os fundamentos da psicopedagogia e sua área de atuação, implica refletir sobre as suas origens teóricas, ou seja, revisar conceitos que tenham efeito na ação e atuação da pedagogia e da psicologia no que corrobora com a compreensão do fenômeno

educativo.

Segundo Weiss (2002) os profissionais devem trabalhar em conjunto para construção de novas práticas que consequentemente produzirão uma melhora no aprendizado, o trabalho em conjunto dos profissionais das áreas da saúde, educação e psicologia é de fundamental importância para o sucesso da intervenção e do tratamento e no ambiente escolar a troca de informações entre os profissionais possibilitará a intervenção adequada nas dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento correto para cada caso.

OS CONCEITOS SOBRE A NEUROCIÊNCIA E A APRENDIZAGEM

De acordo com as ideias de Oliveira (2011) nos diferentes momentos da história, os estudiosos e pesquisadores demonstraram uma preocupação de como os ambientes educacionais poderiam ter sucesso em realizar a seleção de crianças ou proporcionar o seu desenvolvimento. Muitas crianças que apresentaram algum tipo de dificuldade na escola poderiam ter avançado caso, nesta época, fossem conhecidas algumas práticas corretas de instrução. Neste sentido, até mesmo os alunos que conseguiram êxito nestes modelos educacionais, poderiam ter obtido melhores resultados e desenvolvido diferentes habilidades e conhecimentos.

Segundo Houzel (2013) a Neurociência mostra que as transformações no cérebro duram por toda a infância e mesmo depois deste período o cérebro “ainda não está pronto” e continuam a ocorrer outras transformações, que são responsáveis pela mudança de comportamento na adolescência, entre outros fatores, desta maneira, o estudo da Neurociência se relaciona com a educação por sua importante relação com o aprendizado com as interações que se estabelecem nas interações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem.

Na década do cérebro as ciências cognitivas se confundem com a neurociência, congregando cientistas oriundos das áreas de filosofia, psicologia, antropologia, informática e computação, que procuram uma compreensão extensiva da inteligência humana seja descrevendo, simulando, reproduzindo, replicando, ampliando, transferindo as capacidades mentais humanas. Abre-se um campo de questões desafiadoras para a educação com uma nova ciência da aprendizagem. As descobertas sobre a neuroplasticidade e a melhor compreensão das funções mentais, influenciam a prática educacional, as estratégias em sala de aula e apontam para novas formas de ensinar. (OLIVEIRA, 2011, P. 78-79).

Segundo Bartoszeck (2007) o funcionamento e a formação da estrutura básica do cérebro se constituem no início da infância, desencadeando diferentes indagações sobre os estímulos externos, as emoções e o estresse. Neste sentido, de acordo com o autor, o emocional se organiza desde a mais tenra idade e quando mais idade, mais difícil será a modificação destes padrões estabelecidos no cérebro, algumas estruturas completam o seu desenvolvimento no feto e outras podem se modificar (plasticidade

neuronal) durante toda a vida.

Com base nas ideias de Oliveira (2011) na ciência da aprendizagem, é muito importante o controle da própria aprendizagem pela pessoa, quando a pessoa é capaz de compreender e controlar a própria aprendizagem, consegue identificar o quanto de informação necessita e o quanto foi capaz de entender. Neste sentido a educação se beneficia dos conhecimentos da Neurociência, "melhorando de maneira significativa a capacidade das pessoas se tornarem aprendizes ativos, empenhados em entender e preparados para transferir o que aprenderam na solução de novas situações complexas ou novos problemas". (p. 80).

Figura 1 – Funções do Cérebro



Fonte: <https://lndufmg.files.wordpress.com/2014/05/funcaoexecutiva.jpg>
Acesso em: 20 out 2018.

Segundo Houzel (2013) existe um momento na fase de desenvolvimento da criança, que se diferencia de sujeito para sujeito, quando o cérebro chega a maturidade suficiente para a compreensão da linguagem e para produzir os movimentos das palavras, associando-a a significados, a influência do ambiente no qual está inserida a criança é fundamental. Neste sentido, é preciso compreender que cada criança aprende em um momento diferente e apresenta características diferentes, para isso é necessário analisá-las de maneira individual respeitando o seu desenvolvimento biológico.

De acordo com Houzel (2013) a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento

da criança, é possível a interação com diferentes pessoas e a experimentação para verificar o resultado de suas ações em determinados contextos. A brincadeira traz o aprendizado do convívio com regras, testa as capacidades e limites e apresenta noções das regras de convívio social, para participar das brincadeiras e jogos, é necessário respeitar as ações e regras pelo grupo.

A neurociência pode se constituir como um apoio ao professor para identificação da pessoa como ser único, que aprende de maneira diferente e se desenvolve de maneira diferente. Com os estudos que envolvem o cérebro e a sua relação com a aprendizagem, a neurociências pode trazer conhecimentos sobre a linguagem, a memória, o conhecimento e sobre o desenvolvimento infantil, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

Como definição para o termo Neurociência temos que é um campo de conhecimento que busca estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas disciplinas, destacando entre elas a neurofisiologia, a pedagogia, a neurologia e a psicologia, dentre outras. A Neurociência é formada pelo conjunto de todas essas ciências e estuda como o cérebro funciona interferindo em nosso comportamento e em nossas emoções. Com o estudo em Neurociências é possível compreender como ocorrem as interferências no cérebro humano, provocadas por lesões.

Nos últimos anos houve um aumento do interesse pelos estudiosos, sobre a relação entre a educação e as neurociências. O principal intuito das pesquisas na área é o de verificar e compreender como as neurociências podem ser aplicadas e utilizadas no âmbito educacional, para auxiliar nos processos de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2011) a neurociência, pode ser definida como o conjunto de ciências envolvidas no estudo do sistema nervoso, em especial do cérebro humano, já a educação, pode ser definida como arte em construção, que pretende abordar os conhecimentos sobre o ser humano, em sua diversidade, na visão filosófica, antropológica, social, psicológica, biológica e neurológica. (p. 64).

De acordo com Houzel (2013) a criança até os dez anos está em processo constante de aprendizagem, aprendendo a lidar com o mundo e a lidar com si mesma, o cérebro da criança nesta fase, está em formação biológica e o ambiente que a cerca interfere nessa formação, neste sentido, a família, a escola e as relações que estabelecem nesta fase, têm extrema importância nesta fase de desenvolvimento.

Segundo Oliveira (2011) os conhecimentos atuais da neurociência, mostrados por meio de exames e estudos, sugerem o ser humano como um ser que age e pensa, associando desta forma, as funções mentais com o funcionamento de circuitos neuronais que interligam as diversas áreas cerebrais. “São possibilidades novas para se compreender o homem social. Pensar o cérebro como o elemento fundamental da sociabilidade humana traz a discussão do cérebro social”. (p. 56).

Antigamente os educadores e os seus estudos não estavam relacionados diretamente a pesquisas nas áreas cognitivas

e os cientistas da área de neurociências também não estabeleciam relação com a educação e com a sala de aula. Segundo Oliveira (2011) atualmente, os pesquisadores cognitivos estão dedicando mais tempo ao trabalho com os professores, testando e refinando suas teorias em salas de aula, podendo observar como as relações e o ambiente escolar podem influenciar em suas teorias, surgindo assim, diferentes técnicas de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança está em processo constante de aprendizagem, aprendendo a lidar com o mundo e a lidar com si mesma, o cérebro da criança nesta fase, está em formação biológica e o ambiente que a cerca interfere nessa formação, neste sentido, a família, a escola e as relações que estabelecem nesta fase, têm extrema importância nesta fase de desenvolvimento.

A neurociência pode contribuir para a compreensão de alguns transtornos de comportamento e de aprendizagem tornando possível a elaboração de estratégias adequadas a cada criança em sua relação com a aprendizagem. Neste sentido, o professor, a família e a escola, trabalhando em conjunto podem, com o auxílio dos conhecimentos abordados em neurociências, facilitar a aprendizagem, melhorando as propostas educacionais e proporcionando novas experiências educativas.

A psicopedagogia é um campo do conhecimento que se enquadra nas áreas da educação e da saúde e tem como objeto de estudo a aprendizagem humana e seus padrões evolutivos normais e patológicos, e para que o profissional psicopedagogo tenha êxito deverá considerar o indivíduo em todos os seus aspectos, emocionais, psicológicos e sociais.

O trabalho da Psicopedagogia deve ocorrer em consonância e parceria com a escola, desta forma poderá contribuir de forma positiva para amenizar as dificuldades relacionadas a aprendizagem que surgem no contexto educacional, de forma conjunta, envolvendo todos os profissionais de educação.

Os estudos em neurociência podem auxiliar a prática docente mas de forma alguma podem mostrar como e o que os professores devem ensinar, cabe ao professor ensinar com base em seus estudos e experiências e utilizar a neurociência e seus estudos como uma forma de complementação e aprimoramento de conhecimentos no que diz respeito às funções e funcionamento de determinadas ações cerebrais.

A atuação do psicopedagogo clínico é terapêutica, considerando que o aluno se encontra em um estágio avançado de dificuldades de aprendizagens e que o atendimento psicopedagógico clínico ocorre fora do ambiente escolar, normalmente em um consultório, momento em que é realizado a coleta de dados para uma avaliação individualizada, tendo como recurso principal a realização de entrevistas operativas.

O psicopedagogo educacional trabalha na instituição escolar e realiza o levantamento, compreensão e análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem,

junto com os demais profissionais da escola, auxiliando professores e demais funcionários envolvidos neste processo.



RIZOLENE COUTINHO VALENÇA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2012); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na Emei Wilma Alvarenga de Oliveira; Professora de Educação Infantil – no CEI Maria José de Souza.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri Betini. 2007. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. EDUCERE. Revista da Educação. Disponível em: <revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/2830/2098>. Acesso em 20 out 2018.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia do Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.

DANTAS, Viviane Andrade de Oliveira, and ALVES, Jamille de Andrade Aguiar. Dificuldades de leitura e escrita: Uma intervenção psicopedagógica. V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão – SE. 2011.

HOUZEL, Suzana Herculano. A neurociência do desenvolvimento infantil aplicada à Educação. Revista Gestão Educacional. 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29183/a-neurociencia-do-desenvolvimento-infantil-aplicada-a-educacao/> Acesso em 20 out 2018.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. Dissertação de Mestrado. Uberaba, Minas Gerais. 2011.

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médias, 1985.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia Clinica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.



A ARTE-EDUCAÇÃO COMO CONCEITO DE CONHECIMENTO

RESUMO: Tem como objetivo investigar a expressão artística de alunos, analisando as práticas de apreciação estética, contextualização e criação de desenhos e pinturas, vivenciadas sob a forma de oficina de artes visuais. No tocante às discussões sobre a Arte e Inclusão é evidenciado a importância de um trabalho expressivo na interação desses dois eixos, pois as práticas educativas de Arte abordadas apontam um relacionamento significativo e possível com o sujeito, uma vez que o mesmo é estimulado a desenvolver suas potencialidades estéticas destinadas à construção de uma consciência em arte crítica, sensível e livre. A abordagem metodológica utilizada foi do tipo qualitativa, tendo a descrição de episódios como a técnica escolhida para a análise e discussão dos dados, mais precisamente, o detalhamento dos eventos observados no espaço pesquisado e nas interações produzidas. Esses elementos foram constituídos a partir do planejamento e execução das oficinas de artes visuais junto a pessoas. A análise dos dados demonstra que a compreensão do significado e dos conhecimentos advindos dessa vivência pelos alunos foram instigados e ampliados, uma vez que nas aulas foram utilizados materiais adaptados para eles como recursos didáticos que favoreceram o alcance para a apreciação, contextualização e criação de desenhos e pinturas. Outro aspecto comprovado nessa experiência concerne às possibilidades de sujeitos vivenciarem a elaboração, criação, execução e produção da reflexão individual e coletiva sobre a obra de arte e seu potencial de diálogo e expressão de interior e exterior do sujeito e sua relação com o mundo.

Palavras-chave: Expressão; Artística; Desenhos; Análise; Pinturas.

INTRODUÇÃO

A infância vivenciou experiências singelas, mas significativas, tendo a Arte como o diálogo contínuo da experiência humana, seja no contato com imagens ilustrativas dos livros infantis e livros didáticos, ou aquelas transmitidas pela televisão ou pelos desenhos realizados por familiares.

Diante disso, começamos a nos identificar com o universo da arte, talvez inconscientemente, mas apreciamos de forma vislumbrada todas essas imagens que faziam parte do nosso pequeno repertório pueril. Por meio de um simples lápis o mundo se transformava e a imaginação era capaz de construir uma imensidão de outros mundos, encontrávamos respostas e até companhia.

Essas experiências repercutiam, mormente, em toda nossa trajetória, e em todas as fases de vida pelas quais passamos: a arte foi um grande

auxílio, especialmente para a construção do percurso de aprendizagem.

Diante de tais contextos, de ordem pessoal e escolar, origina-se nossa identificação com o tema Arte, pois, permeada assim no processo de formação humana, me constitui artista plástica, apreciadora da arte e, mais recentemente, pedagoga.

Destarte, com a formação em Pedagogia pudemos perceber a verdadeira importância dessa área, com reflexões mais consistentes que desencadearam na compreensão da história e de suas características essenciais. Os frutos desse curso desenvolveram, em particular, uma

inquietação acerca do ensino de arte-educação que vivenciamos durante nossos anos escolares na educação básica.

Foi ainda no curso de pedagogia, notadamente, no componente curricular dos estágios e nas demais disciplinas de articulação teórico-prática, que constatamos o fato de que na realidade do ensino fundamental e médio a arte não é tratada como uma disciplina relevante, até mesmo pelos educadores que ministravam tal disciplina. Não por culpa unicamente dos professores, pois sabemos que o ensino se constitui de um grande processo no qual a escola, a sociedade, o governo e o modelo econômico influenciam diretamente. Nesse sentido, é preciso uma grande luta por uma educação integral, capaz de

transformar o sujeito, num processo criador e criativo do ser.

PERSPECTIVA DA ARTE-EDUCAÇÃO

Foi, então, com base dessa perspectiva da arte-educação que nos interessamos para a articulação dos eixos empreendidos por esse trabalho “Arte”. O interesse pela inclusão social e educacional de alunos com deficiência se deu em face da necessária ampliação de discussões e pesquisas na área, pois as práticas oriundas das teorias tradicionais ainda permanecem e as “novas” ainda são frágeis dentro da realidade das instituições escolares, quando não ditas como impossíveis por falta de formação e, às vezes, de interesse por parte dos profissionais.

Tal entendimento é (re)afirmado também por Read (1986 apud FERREIRA, 2010, p. 22) quando esclarece que:

[...] quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos integrados constituem o ser humano completo.

Partindo dessa premissa, dentre os alunos que compõem os grupos considerados com "necessidades educacionais especiais", encontramos, em particular, interesse por aqueles que apresentam deficiência visual (congênitos e/ou adquiridos e com baixa visão). Em suas singularidades, as dificuldades sensoriais e a relação com a arte se fizeram um terreno

profícuo sobre o qual despertou nossas inquietações para o trabalho de pesquisa.

O percurso dessas ideias exprime a relevância de discussão e afirmação do trabalho com o tema, que contrasta com uma cultura atual que alimenta a supervalorização do visual em que são excluídas aos poucos as possibilidades de experimentar outras sensações que uma pintura ou desenho podem passar além da imagem; outros valores e atitudes também estão implicados, como a caracterização do belo para além de um modelo único, no qual os conhecimentos subjetivos e objetivos podem ser retirados dos relatos descritivos da obra e o significado contextualizado e ampliado a partir desta, dentre outras possibilidades do desenvolvimento e da fomentação da ação criativa.

Numa perspectiva de reconhecimento da diversidade e das diferenças humanas, participativa e construtiva, acreditamos que tanto a escola quanto outras instituições, que ministram a dimensão do ensino, são responsáveis por uma educação integral vinculada à realização social na coletividade e individualidade do humano.

Com essa concepção tentamos aprofundar e compreender o caráter inclusivo da arte educação por meio especialmente da ação pedagógica, reconhecendo que a inclusão é essencialmente um ato de conhecimento de si mesmo e do outro, um momento de conscientização no qual aprendemos a entender a diversidade não por meio das dificuldades, mas sim pela capacidade de criar do indivíduo mediante da ação e da linguagem comunicativa.

Acreditamos que o maior comprometimento rumo ao processo de aprendizagem e da verdadeira cidadania, concretiza-se no fenômeno das relações humanas, pois elas encerram um grande potencial na luta por uma transformação da sociedade que se encontra em contínua [re]construção.

Essas mudanças expressam o momento histórico em que a sociedade brasileira está vivendo, a crise de paradigmas. E como instituição fundamental no processo de transformação social, a escola não pode ficar ausente deste processo, ela precisa de inovação, da inspiração nos exemplos de potencialidade desses sujeitos.

Assim como os artistas, desenhistas ou pintores, que superam e encaram sua

deficiência não como um obstáculo impossível de ser transposto e sim como uma atitude de reconhecer a si e ao outro, de aprender novos posicionamentos e conhecimentos e como espaço de luta por reconhecimento social, o estudo proposto possibilita por meio dos resultados da experiência artística das artes visuais realizadas, se apresentarem, em uma instância mais ampla, como contribuinte ao exercício da prática inclusiva nas instituições educacionais.

Com esse enfoque, os embates se tornam pertinentes ao tratar em especial a construção do conhecimento estético por pessoas com deficiência visual que perpassam diversos desafios, sobretudo, no que se refere ao fazer, contextualizar e fruir o desenho e a pintura como apropriação, percepção e expressão do mundo.

É de suma importância tratar a necessidade de estimular as aulas de Arte, torná-las expressivas para o aluno, porque como todo ser humano a arte está presente em sua vida, seja explícita ou implícita. Dessa forma, o educando poderá refletir a arte como uma fonte de conhecimento, no qual ele pode alcançar aprendizagens edificadoras para ampliar sua visão de mundo, apreender conceitos, desenvolver seu repertório crítico frente a questões decorrentes da vida em sociedade e manifestar sua sensibilidade artística, seja para apreciar um trabalho ou até mesmo torná-lo uma fonte de fruição e de apreciação estética.

Em geral, as artes visuais são privadas aos sujeitos com alguma deficiência visual, por ser mais desafiador diante de suas dificuldades ou limitações sensoriais, desde sua apreciação até sua criação. Delinear essa experiência exigiu considerarmos o potencial desses alunos, e

não meras exigências de um sistema escolar, entendendo que mesmo restrito da visão, o sujeito pode contemplar esteticamente uma obra de arte visual.

Dessa forma, o desafio nos impõe a descobrir como esses sujeitos podem acender novas possibilidades de interpretar, ao seu modo, uma obra artística, por meio dos outros sentidos além da visão, na edificação do sentido e significado das cores, nuances e texturas, formas e movimentos.

Com essas ideias gerais, traçamos os objetivos que organizaram o foco de nossa pesquisa, que foi compreender como o fazer, fruir e contextualizar artes-visuais se desenvolve no aluno, diante da pintura e do desenho como expressão da construção de conhecimentos estéticos, sociais e culturais.

Deste objetivo geral derivam-se três objetivos específicos: (Verificar quais interesses pessoais e educacionais os alunos desenvolvem mediante o desenho e a pintura das obras de diversos artistas e das suas próprias obras; (Compreender como o fazer, o fruir e o contextualizar artes ocorre na construção de conhecimento estético pelos alunos; (Analisar aspectos metodológicos que melhor se adéquam ao ensino da pintura e do desenho a alunos.

Assim, com a finalidade de apresentarmos os resultados dessa experiência de pesquisa, constituímos o trabalho em três capítulos, para uma melhor compressão do leitor e organização das estratégias utilizadas durante o processo da pesquisa.

Fazemos uma apresentação acerca dos referenciais teóricos que

embasam nosso pensamento, contribuindo de tal modo com a relevância das discussões propostas acerca da conceituação da interação entre a arte-educação e a inclusão escolar, um diálogo imprescindível que auxilia na construção do nosso objeto de estudo.

Do ponto de vista da literatura da área a pergunta: "artes visuais

expressas em pintura e desenho pelo aluno: um artifício invisível ou possível? " Esse questionamento nos alerta sobre uma das principais dificuldades na disciplina de Arte vivida por professores atualmente.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa, os instrumentos de coleta e seleção dos dados, os procedimentos de análise e interpretação utilizados, além da apresentação do planejamento da oficina de artes visuais implementada.

Duarte Junior (1986), importante estudioso no campo da arte-educação, em seus estudos discute sobre a possibilidade de uma educação que parta, essencialmente, da expressão subjetiva de nossos sentimentos.

Uma educação baseada naquilo que sentimos, defende, assim, um ensino por meio da Arte. Referida denominação "educação através da arte" é relatada pelo autor como uma discussão permeada já há muitos anos, quando Herbert Read em 1943, criou e popularizou os fundamentos dessa prática reafirmados por diversos pensadores. Logo depois essa expressão

foi abreviada e simplificada para "arte-educação", continuando com seus fundamentos originais que permanecem vivos por meio de vários estudos como, por exemplo, os de Ana Mãe Barbosa, que desenvolvendo a metodologia de ensino por meio de a teoria triangular, a concebe como área de conhecimento, na qual o fazer, o fruir e o contextualizar arte é objeto cognoscível e mediado.

Contudo, permanece a indagação: como conseguir na prática das realidades escolares uma educação prazerosa e ao mesmo tempo empenhada com a formação estética e criativa do sujeito perante a coletividade atual?

Principiando essa discussão, faz-se pertinente rememorar as experiências convividas com a arte na nossa escolarização, seja um ensino obtido por mera obrigação a cumprir pela exigência escolar advinda dos currículos que embasam a educação, seja um ensino trilhado com dedicação, mas com a ausência de fontes que nos fizessem desenvolver significativamente nossa formação estética.

A arte-educação não denota o exercício puro para alguma pessoa se constituir como um artista. Ela almeja ser uma atitude mais aberta de se trabalhar o elemento educacional, ponderando-o não apenas como difusão figurada de conhecimentos, mas como um processo formativo do humano. Em seu conceito mais genuíno ela se constitui em uma ação que abarca

a ideia da criação de um sentido para a vida, e que surge desde as nossas emoções peculiares.

Com essa asseveração, o papel essencial da arte-educação reflete o de expressão cultural, da subjetividade dos sujeitos e a

educação dos sentimentos que supera a racionalidade dando lugar ao pensamento criativo e novo. (DUARTE, 1986).

Expomos o papel da arte-educação apoiando-nos em Amaral (1987, p. 2), para quem a definição de arte se assume da seguinte maneira:

[...] quando se procura uma definição de arte à controvérsia se estende desde o visitante ocasional das galerias até aos teóricos com graus universitários, em que afirmam que arte é vida...é a expressão dos sentimentos mais íntimos... é a produção do belo... é a criatividade... é algo que não se define! O que será que as pessoas veem na arte que não sabem defini-la?

Neste mesmo viés, Andrade (1995, p. 13-14) se reporta a Arte da seguinte maneira:

A arte, antes de tudo, é comunicação, e tem que se valer de todos os recursos que possam significar uma maior difusão da nossa obra. Quem assegura que só pinta para si mesmo, para satisfazer uma necessidade biológica, está enganado. Se eu pintasse para mim mesmo, não precisaria pegar o pincel.

Meio sonhando e deitado na cama, vejo quadros muito melhores do que aqueles que eu posso fazer. Respaldada nesses teóricos conceituamos Arte para estabelecer o cenário da discussão central deste trabalho: arte como um conhecimento, com um significado único para cada sujeito, mas que na coletividade torna-se similar. A arte é humana, pois o pensamento é que

torna a arte constituída, e o ser humano precisa de significado para compor sua vida.

Acreditamos também, que a arte, singularmente para os alunos, é muito relevante, pois seu ato criativo/artístico é capaz de ultrapassar suas necessidades com adaptações. Enraizadas na ação pedagógica podemos afirmar que as artes plásticas também podem ser vivenciadas pelos mesmos, como a pintura e o desenho que são tão reduzidos e excluídos

por alguns ambientes escolares leigos nos quais estão isentos da capacidade da educação estética (que fazem parte naturalmente e socialmente do seu repertorio) desses discentes.

Contudo, sem a mediação necessária para essa interação e sem o educador ter um conceito de Arte, como já vimos em outros exemplos em campo e nas pesquisas bibliográficas, é dificílimo acontecer na escola uma experiência significativa. Schramm (2001, p. 24), por sua vez, a respeito da diversidade de postura dos professores, assevera que, não é difícil encontrar professores de arte da rede oficial como da particular, totalmente alienados de seu contexto histórico e social. Consequentemente, são mais resistentes a inovações no ensino e na aprendizagem da arte, especialmente no que se refere a metodologias contemporâneas. Outros professores até conhecem, mas não se preocupam em relacionar esses conhecimentos com sua prática pedagógica, revertendo para a sala de aula um ensino-aprendizagem de qualidade discutível.

Inegavelmente temos que levar em conta as experiências dos alunos, dos seus maiores interesses para assim provocá-los para a prática das atividades propostas em sala de aula, no que remete a arte-educação, pois ela é um dos caminhos favoráveis em que

a inclusão se torna um campo fecundo da criatividade de aprender e de comunicar-se com o outro.

A arte educação não é simplificada nesse ponto de vista a execução de técnicas, do estudo da vida e obra de grandes artistas, ela também leva a o diálogo, abre caminho para a crítica, valoriza a opinião dos alunos e os ensina a escutar, ou seja, a Arte é entendida como conhecimento. Por isso, é nessa interação que construímos nossa prática de ensino, estimando todos os caminhos que a arte possibilita ao educando, na sua interdisciplinaridade com o mundo, com as outras matérias escolares e com suas próprias tendências.

Do mesmo modo, no processo criador da Arte é importante que sejam valorizados os recursos pessoais, as habilidades, as pesquisas de materiais alternativos e recicláveis (já que a arte é descompromissada de elementos corretos ou incorretos) e a imaginação.

É como explica Duarte Júnior (1986, p.76):

A arte permite dirigir nossa atenção aos sentimentos mais profundos; A arte mantém acesa a imaginação e a utopia; A arte não significa apenas a inclusão social de quem cria, mas a construção de um sentimento pessoal para a vida de cada um que a produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento no campo da arte, nessa perspectiva, atinge uma potencialidade não simplesmente de expandir e diferençar-se interações e relacionamentos, mas também, especialmente, de enraizar e eventualmente modificar o aspecto uniforme do consumo exagerado, da ambição reduzida da ética, de conclusões que relevam círculos vergonhosos, e sem respeito da lógica do capital.

A arte-educação não pode realizar integralmente o desenho da ética, do respeito, da dignidade, da coexistência com o outro, dos relacionamentos enobrecedores do caráter, da responsabilidade coletiva, da participação em sociedade, da tomada de consciência crítica e o compromisso social.

Contudo, essa área do ensino tem uma capacidade sim, de propor desafios nos campos escolares, abrir outras janelas e portas, debater, problematizar e inventar a existência de relações dialógicas sociais, políticas e culturais na esperança que todo sujeito empenhe-se com uma responsabilidade de construir um mundo no qual possa viver melhor, com dignidade e com o fervor de lutar por seus direitos e deveres tão resplandecentes e vivos em várias obras de artes que protestam por esses caminhos.

Mediante isso, é importante que o educador se dedique realmente a esta área, construa seus conceitos e compressões tendo um conhecimento sempre atualizado, para que o aprendiz possa interessar-se e estabelecer-se nas relações com o que já sabe, tornando-se assim a aprendizagem íntegra, sobretudo alcançando a inclusão de todos os alunos.



ROSICLER BALARINE GOMES DE MELLO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2010); Especialista em Arte na Educação pela Faculdade Brasil (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Jesuína Nunes Barbosa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Manuel Pita. Pintura I. [s.l.]: Ed. Del-Prado, 1995.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. Por que arte-educação? Campinas, SP: Papirus, 1986.

FERREIRA, Aurora. Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHRAMM, Marilene de L.K (Orgs). Reflexões sobre o ensino das artes. Joinville: UNIVILLE, 2001.



DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

RESUMO: O presente artigo busca compreender e diferenciar os distúrbios e as dificuldades de aprendizagem de crianças em idade escolar, pois para muitos tem o mesmo significado, talvez por falta de conhecimento dos pais ou das escolas e dos professores, esses alunos passam por períodos de grande desinteresse, por não estarem recebendo os estímulos corretos. Porém, vale ressaltar que são problemas diferentes e que devem ser tratados de maneiras distintas. Quando falamos em Dificuldades de Aprendizagem, devemos levar em conta a multidisciplinaridade, ou seja, estamos falando sobre diferentes maneiras de aprender e de diferentes formas de ensinar. Sendo assim, este artigo busca auxiliar pais e professores, para que esses alunos tenham a chance de se verem inseridos numa educação de qualidade e aquilo que estão aprendendo tenha significado.

Palavras-chave: Distúrbios de Aprendizagem; Dificuldades de Aprendizagem; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Com a entrada cada vez mais cedo das crianças na escola as dificuldades em "aprender as coisas" também surgem mais cedo, causando em muitas famílias verdadeiros martírios e nas escolas e professores muita angústia. Num jogo de empurra-empurra pais delegam à escola a obrigação de resolver tal situação e a escola cobra da família um apoio externo.

Desde que surgiu o ensino, até hoje sabe–se que grande parte dos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, e as mesmas começam desde a pré-escola e se arrastam pelas séries seguintes. Sabe–se que é na primeira infância que se assentam as bases para o desenvolvimento da inteligência da criança. Estas dificuldades podem estar relacionadas a diferentes fatores. Um deles pode ser o método de ensino utilizado pela escola ou pelo professor que não se adequam as características dos alunos, outro fator é a falta de estímulo e motivação dos alunos em sala de aula por parte dos professores.

As dificuldades de aprendizagem, referem-se a um distúrbio que pode ser gerado por uma série de problemas cognitivos ou emocionais e que podem afetar qualquer área do desempenho escolar. Diante desse pressuposto, como proceder e diferenciar as dificuldades de aprendizagem de uma desatenção ou imaturidade em sala de aula?

O Sistema Nervoso, por meio de seu integrante mais complexo, o cérebro, recebe e processa os estímulos ambientais e elabora respostas adaptativas que garantem a sobrevivência do indivíduo e a preservação da espécie. A evolução nos garantiu um cérebro capaz de aprender, para garantir nosso bem-estar e sobrevivência e não para ter sucesso na escola. A menos que o bom desempenho escolar signifique esse bem-estar e sobrevivência do indivíduo. Na escola o aluno aprende o que é significativo e relevante para o contexto atual de sua vida. Se a "sobrevivência" é a nota, o cérebro do aprendiz selecionará estratégias que levem à obtenção da nota e não, necessariamente, à aquisição das novas competências.

Muitas vezes o que se chama de dificuldade de aprendizagem, é basicamente "dificuldade de ensino" ou distúrbio de escolaridade. O distúrbio de escolaridade depende basicamente da motivação. Cada indivíduo aprende de uma forma diferente, conforme seu canal perceptivo preferencial. As estratégias pedagógicas utilizadas por educadores durante o processo ensino aprendizagem são estímulos que produzem a reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento, resultando em mudanças comportamentais.

Os estudos nos indicam que em escolares com dificuldades de aprendizagem as alterações motoras podem ocorrer devido a uma série de fatores ambientais que contribuem para um atraso no desenvolvimento do sistema nervoso central, aumentando a probabilidade de um déficit no desenvolvimento motor.

A área da educação, nem sempre é cercada por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, nos deparamos com

problemas que levam os alunos a insucessos no seu processo de aprendizagem. Esses alunos que não conseguem aprender, são rotulados pela família, colegas e, pelos próprios professores, de desinteressados. Mas será que esse aluno não aprende por que ele não quer ou está tendo algum outro tipo de problema?

A ideia de que toda criança deve ter a oportunidade de aprender, está inserida em nossas políticas educacionais. Mas será que as crianças com dificuldades de aprendizagem estão tendo oportunidades e possibilidades objetivas e adequadas para o aprendizado dos conteúdos? Será que existe um currículo elaborado com flexibilização e, práticas pedagógicas alternativas e diferenciadas a esses alunos?

O presente artigo tem como objetivo principal, buscar meios para que a escola, os professores e a família, possam, de modo eficaz, auxiliar os alunos com distúrbios de aprendizagem, fazendo com que eles tenham as mesmas oportunidades de aprender que os alunos que não apresentem nenhum tipo de dificuldade.

Para tanto, primeiramente, é necessário questionar se as diferenças individuais permitem a padronização de sintomas, justificando-se a crença em explicações generalizantes sobre os entraves nos processos de ensino e de aprendizagem, para poder refletir sobre conceitos e teorias que tendem a gerar equívocos e contradições sobre as dificuldades que ocorrem na relação entre a intenção de ensinar e o desejo de aprender.

No Brasil não há estimativa sobre as dificuldades de aprendizagem, pelo fato de esta categoria diagnóstica não se situar no sistema educacional. Porém, constatou – se que a inaptidão para a leitura afeta de 2% a 8% de alunos das séries inicias do Brasil.

A dificuldade de aprendizagem, pode ser interpretada como uma desordem de aprendizagem, na qual a criança apresenta sérias dificuldades em assimilar os conteúdos. A desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informação e pode tornar problemático para um indivíduo o aprendizado tão rápido quanto o de outro, que não é afetado por ela.

Os primeiros programas de intervenção em crianças com risco para a dislexia descritos na literatura se iniciaram em meados da década de 80. Pesquisadores desenvolveram programas de incentivo para o tratamento das dificuldades de leitura, por meio do treinamento da consciência fonológica e ensino constante das regras de correspondência grafo fonêmicas. Embora os processos cognitivos ainda não sejam integralmente conhecidos, devido às limitações técnicas e éticas que o estudo do comportamento humano impõe, grande progresso já foi alcançado, incluindo descobertas que permitiram uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem porque esclarecem alguns dos mecanismos cerebrais responsáveis por funções mentais importantes na aprendizagem. Esses programas têm por objetivo desenvolver habilidades referentes ao processamento fonológico relacionado a leitura e compreensão textual.

Ter conhecimento sobre dificuldades e

distúrbios de aprendizagem pode ajudar o professor, já que estudos demonstram que o professor é o intermediário para a procura dos pais aos serviços de saúde, com queixas de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem. Entretanto, sabe-se que muitas dessas crianças não apresentaram causas orgânicas que justifiquem um distúrbio de aprendizagem, dos quais muitas vezes eram rotuladas, e que, em sua maioria, os problemas devem-se quase que exclusivamente à dificuldade de caráter pedagógico, caracterizada como inadequação ao método e ao sistema de ensino.

Segundo SARA PAIN (1995) devemos tratar o problema da aprendizagem de forma multifatorial, ou seja, em todo diagnóstico, há sempre uma hipótese inicial que precisa ser verificada periodicamente, ressaltando assim, a importância da família e da escola a não enfatizarem as dificuldades e sim valorizar cada conquista.

Ao diferenciarmos os distúrbios de aprendizagem das dificuldades, devemos também diferenciar o tratamento para cada uma delas, por exemplo, um aluno pode apresentar dificuldade em determinada matéria e dominar outra, ele não terá a mesma visão de um aluno que sofre com os diferentes tipos de distúrbios.

Com base nas informações citadas até agora, analisaremos a seguir alguns tipos de Distúrbios de Aprendizagem, seus sintomas e ideias de tratamentos, lembrando que cada criança deve ser tratada na sua individualidade, e por isso não devemos nos ater somente ao que diz a literatura, devemos buscar infinitos recursos e formas de amenizar cada sintoma. Procurar sempre o que é melhor e mais adequado para cada indivíduo, levando assim segurança e conforto na hora da aprendizagem, que ela seja natural e agradável para os alunos e também para as famílias que tanto sofrem também na busca por uma solução.

Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem

DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: As características marcantes desse tipo de transtorno são a facilidade de distração com devaneios frequentes (imaginação "viajante"), são conhecidos como distraídos e vivem imaginando coisas, desorganização, esquecimento e letargia/fadiga.

O tratamento para TDAH, Hiperatividade ou qualquer outro problema deve ser baseado em uma análise das causas, um bom Diagnóstico Diferencial. Devem incluir também um plano de ação, com prioridades e objetivos de curto prazo. No caso do TDAH, distração, hiperatividade e impulsividade, é necessário um tratamento integrado, dirigido tanto aos déficits de base orgânica quanto aos comportamentais.

DISLEXIA: De acordo com as definições do dicionário Aurélio, significa dificuldade de ler e compreender as palavras.

Sendo diagnosticada a dislexia, o tratamento deverá ser feito de acordo com a particularidade de cada indivíduo, o que fará com que o tratamento seja mais proveitoso e eficaz. Conhecendo as causas das dificuldades, o potencial e as individualidades de cada pessoa, o profissional poderá achar a linha de tratamento que considerar mais

conveniente, e assim os resultados serão progressivamente alcançados.

Ao contrário do que muitos pensam, o disléxico sempre contorna suas dificuldades, encontrando seu caminho, ele responde bem a situações que possam ser associadas a vivências concretas e aos múltiplos sentidos, na maioria das vezes, ele encontra sua própria lógica. É importante também no tratamento com disléxicos, definir um programa de etapas e somente passar para a seguinte após confirmar que a anterior foi devidamente absorvida, sempre retomando as etapas anteriores.

DISTÚRBIOS NA ESCRITA: DISGRAFIA: é uma deficiência na habilidade para escrever primeiramente em termos de caligrafia, mas também em termos de coerência.

Assim como em outros transtornos de aprendizagem, o tratamento da disgrafia é multidisciplinar e envolvem neurologistas, psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas. Medicamentos só são indicados quando existem outros transtornos envolvidos, como déficit de atenção (DDA) ou hiperatividade.

DISORTOGRAFIA: é a dificuldade do aprendizado e do desenvolvimento da habilidade da linguagem escrita expressiva. Esta dificuldade pode ocorrer associada ou não a dificuldade de leitura.

Podemos citar aqui algumas dicas para facilitar a vida de uma pessoa com disortografia:

* Encorajar as tentativas de escrita da criança, mostrar interesse pelos trabalhos escritos e elogia- lá sempre;

* Levar a criança a elaborar seus próprios postais e convites, escrever um diário no final do dia como uma rotina;

* Não corrigir simplesmente seus erros, mas sim leva – lá a percebe – los e sempre procurar a solução com ela;

* Não sobrecarregar a criança com trabalhos que cansem e a levem a ver as atividades acadêmicas como desagradáveis.

DISCALIGRAFIA: representa a dificuldade que a criança revela em relação a sua coordenação motora fina. Dificuldade específica a escrita de letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever.

Algumas orientações para os pais e professores de crianças com discaligrafia:

* Estimular a memória visual através do alfabeto;

* Não exigir a cópia exagerada da mesma palavra, pois isso de nada irá adiantar;

* Não reprimir a criança e sim orienta – lá;

* Reforçar o aluno de forma positiva sempre que conseguir realizar alguma conquista;

* Conscientizar o aluno de seu problema e ajuda – lo de forma positiva.

A escola, como parte da sociedade, enfrenta desafios e, para atingir os objetivos educacionais, necessita dar suporte técnico e emocional ao docente, uma vez que se depara com situações que exigem dele uma sólida formação acadêmica, tanto inicial quanto continuada. A escola deverá ter um claro e detalhado diagnóstico de seus alunos para poder tomar providências em relação a cada um. Em sala de aula, o professor deverá lançar mão de todos os recursos disponíveis

para sanar as dificuldades dos alunos, bem como solicitar a participação efetiva da família no processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado, pudemos perceber que o tema Dificuldade de Aprendizagem é muito complexo devido a vários fatores, dentre eles, a variedade de concepções sobre o conceito, a utilização de termos diferentes para o mesmo tema, e a falta de um conceito único sobre dificuldade de aprendizagem.

Podemos dizer que a maioria das pessoas compreendem as dificuldades de aprendizagens, mas não conseguem compreender quando estas deixam de ser dificuldade para transformar-se em distúrbios de aprendizagem.

Dificuldade de Aprendizagem, se caracteriza por um funcionamento abaixo do esperado, considerando – se a idade cronológica de cada sujeito e seu intelecto, o que interfere significativamente no rendimento acadêmico e no seu cotidiano. A Dificuldade de Aprendizagem está relacionada a problemas de ordem pedagógica e/ou sócio–culturais, ou seja, o problema central não está apenas no aluno. Nos Distúrbios de Aprendizagem sugere-se a existência de um comprometimento neurológico e das funções corticais específicas.

Os problemas de aprendizagem constituem uma situação real nas escolas, portanto é necessário que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham bases sólidas para lidarem com tal situação, e entender melhor como se dá a influência de fatores na escola e fora dela e, como podem ser trabalhados de forma a minimizar problemas de aprendizagem no dia-a-dia.

A importância da família como mediadora e ativa é apontada frequentemente em projetos de pesquisa citados nesse artigo. Porém, há ainda um longo caminho a ser enfrentado, as dificuldades, como recursos financeiros, preparo técnico e também as próprias características das famílias, são fatores fundamentais para a adesão e continuidade dos tratamentos.

As escolas devem buscar formas de prevenção nas suas propostas de trabalho, preparar os professores para entenderem seus alunos, diferenciar um a um, respeitar o ritmo de cada um. A escola deve ser um ambiente onde as crianças possam sentir-se bem.

Diante de todo o contexto envolvendo distúrbios de aprendizagem, é necessário que muito se reflita acerca de como podemos contribuir na aprendizagem de crianças. Uma conclusão prévia que já podemos ter é a de que não é prudente inserirmos todas as crianças com distúrbio de aprendizagem num mesmo grupo. Para melhor distinção entre os distúrbios de aprendizagem, é evidente que devemos tomar como base as manifestações mais evidentes que produzem impacto no desempenho da criança. A princípio parece-nos óbvio que em alguns casos é perfeitamente perceptível, porém é relevante e necessário que saibamos como podem aparecer as manifestações de distúrbio de aprendizagem.

Consideremos que o papel da escola

deveria ser o de desenvolver o potencial de cada um, respeitando as características individuais do aluno e sempre procurando auxiliar na superação dos pontos fracos, evitando dessa forma que as dificuldades que as crianças possuem não sejam motivos para serem excluídas no processo de aprendizagem e muito menos que possam ser rotuladas ou discriminadas.



REGINA HELENA FRANCÊ GAGLIARDI

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2002); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Professora de Educação Básica na EMEF Caíra Alayde Alvarenga Medea.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C.(2012) Instituto Paulista de Déficit de Atenção. Tratamentos para TDAH (DDA) Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Disponível em http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/tratamento/index.html. Acesso em 5/out/2018.

CAPELLINI, S.A., et all. (2010) Departamento Técnico – SIBIDT. Portal de Jornais - Disponível em http://www.journals.usp.br/ Desempenho de Escolares com Dificuldades de Aprendizagem em Função Motora Fina e Escrita. Acesso em 9/out/2018.

CAPELLINE, S. A.; MARTINS, A.M.(2010) Scielo – scientifc Electronic Library OnLine FAPESP. Disponível em http://www.scielo.br/Acesso Intervenção Precoce em Escolares de Risco para Dislexia: Revisão da Literatura. Acesso em 09/out/2018.

CORTEZ, R.V.M (2001) Revista Eletrônica Saberes da Educação. Disponível em: http://www.facsaoroque.br/ Distúrbios de Aprendizagem e os Desafios da Educação Escolar Acesso em 10/out/2018.

FLORÊNCIO, F.F, BARRETO, P.A.D., CAVICCHIA, S. (2013) Psicopedagogia On Line. Hiperatividade ou Falta de Limites. Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/. Acesso em 11/out/2018.

GODOY, A.C.S (2008) Psicopedagogia On Line. O Papel dos professores diante dos distúrbios/problemas de aprendizagem. Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/. Acesso 12/out/2018.

GOULART, N. (2010) Revista Veja Acervo Digital Educação – Disponível em: http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/. Letra Feia Pode Não Ser Só Pressa ou Preguiça. Pode ser disgrafia. Acesso em 12/out/2018

KAUARK, F.S., Silva. V.A S. (2009) Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/ Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas; Acesso em 13/out/2018

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre, RS: 1985.

SANTOS, N.M. (2012) Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ Problematização das Dificuldades de Aprendizagem. Acesso em 14/out/2018.

SILVA J.; BELTRAME T.S. (2012) SIBIUSP Departamento Técnico – SIBIDT. Portal de Revistas - Disponível em www.revistas.usp.br. Dificuldades Motoras e de Aprendizagem em Crianças com Baixo Desempenho Escolar. Acesso em 15/out/2018.



A LUDICIDADE NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM:PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA

RESUMO: Este estudo traz uma revisão bibliográfica com o foco voltado à Educação Infantil e a importância do lúdico. Os jogos são importantes no desenvolvimento infantil e é necessário que sejam criadas situações favoráveis para que passem a fazer parte do cotidiano das crianças, tanto em situações espontâneas, como em situações dirigidas e orientadas pelos adultos. Os jogos e brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representam situações observadas no cotidiano, criando situações imaginárias confrontada com o real e desenvolvendo suas capacidades e habilidades. Além de proporcionar uma aprendizagem significativa as brincadeiras e os jogos, no contexto escolar, podem ser utilizados como entretenimento e diversão e para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências. Os jogos e brincadeiras estão vinculados no processo de ensino de aprendizagem na Educação Infantil, não há aprendizagem sem o lúdico permeando as práticas escolares, toda a aprendizagem na infância é pautada e concebida com a ludicidade. Com a brincadeira a criança é capaz de se expressar de diferentes maneiras e reproduzir situações cotidianas, realizando referências com o seu meio social e com as ações que presencia em seu cotidiano, tanto na escola como fora dela.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; Aprendizagem; Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata de uma revisão bibliográfica cujo objetivo geral é analisar de que forma os jogos e brincadeiras contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivos específicos apresentar de que maneira os jogos são utilizados como recurso pedagógico na escola e qual é a abordagem dos conteúdos na perspectiva lúdica de aprendizagem. Temos como justificativa para esta pesquisa a necessidade de reconhecer e analisar o trabalho com jogos e brincadeiras no contexto educacional, na perspectiva de um aprendizado significativo e inserido nas propostas de Letramento.

Segundo as Orientações Curriculares (2007) todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo quando pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

Com base nas ideias de Kishimoto (2002) podemos diferenciar o jogo do brinquedo, da seguinte maneira: no jogo, existem regras e a sua aceitação depende do contexto em que está inserido na sociedade. O jogo possui a intenção de despertar a aprendizagem, já o brinquedo não possui regras e a criança pode relacionar seu mundo real ao imaginário presente ao brincar.

Durante o jogo a criança se expressa de maneira própria, sem medo da crítica, prazerosa, aprendendo a se comunicar com as pessoas que estão a sua volta, relatando suas ansiedades, atitudes perante o inesperado que pode surgir durante o jogar, por meio do jogo o aluno se desenvolve integralmente.

De acordo com Macedo (2005) o lúdico, em sua perspectiva simbólica, significa que as atividades são modificadas e históricas, uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado é uma forma de projeção de desejos, sentimentos e valores, que expressam possibilidades cognitivas ou modos de incorporar o mundo e a cultura que vive.

Segundo Porto (2004) a ludicidade pode se manifestarem toda e qualquer ação do ser humano em que ele se sinta inteiro, presente, em contato consigo mesmo, e que esse contato seja capaz de expressar sua verdadeira essência, ou seja, sua verdadeira forma de ser, sentir, pensar e agir.

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS QUE SE ENTRELAÇAM

O conceito de infância ao longo dos anos vem sofrendo alterações, a falta de uma história da infância aponta para a incapacidade por parte do adulto, de ver a criança em sua perspectiva histórica. A criança era considerada um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil e quando passava o período de dependência física

da mãe, as crianças eram incorporadas ao mundo dos adultos.

Em um segundo momento, no conceito de infância, a sociedade passa a perceber a inocência da criança, separando-a da vida dos adultos, momento este em que as crianças passam a frequentar a escola e a participar da vida social. O conceito de sociologia da infância, recorrente nos dias atuais traz uma visão de infância como uma construção social em que as crianças são protagonistas.

Segundo Ariès (1981) na Idade Média, os jogos eram basicamente destinados aos homens, visto que as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãos e, por conseguinte, estando sempre à margem, não participavam de todas as atividades organizadas pela sociedade. Porém, em algumas ocasiões nas quais eram realizadas as festas da comunidade, o jogo funcionava como um grande elemento de união entre as pessoas.

De acordo com as ideias de Kishimoto (2002) na época do Renascimento, a sociedade passa a conceber a infância de uma maneira diferente, abandonando aquela imagem do adulto em miniatura e passando a se preocupar com o seu desenvolvimento e as suas peculiaridades. Partindo dessa nova concepção de criança e infância a brincadeira toma um novo significado e entendida como uma forma de aprendizagem podendo desta maneira ser contextualizada e trabalhada nos conteúdos escolares.

O jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalidade, à lógica." As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. (KISHIMOTO, 2002, p. 96)

Com base nos estudos das diferentes áreas como Sociologia, Psicologia e Linguística temos que o brincar revela a maior parte das expressões na infância, com a brincadeira, o sujeito é capaz criar culturas e aprendizados significantes. Na brincadeira, a troca de experiências entre os pares oportuniza uma gama de recursos para ampliar os seus pensamentos, seja com as outras crianças ou com os adultos que realizam as intervenções durante o ato de brincar. Com a brincadeira de faz de conta, a criança ensaia diferentes papeis e representa situações vivenciadas em seu meio cultural, ampliando a sua capacidade de imaginar, criar e reinventar histórias.

Os jogos e brincadeiras estão vinculados no processo de ensino de aprendizagem na Educação Infantil, não há aprendizagem sem o lúdico permeando as práticas escolares, toda a aprendizagem na infância é pautada e concebida com a ludicidade. Com a brincadeira a criança é capaz de se expressar de diferentes maneiras e reproduzir situações cotidianas, realizando referências com o seu meio social e com as ações que presencia em seu cotidiano, tanto na escola como fora dela.

[...] O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por

professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores. (BARBATO, 2008, p. 21).

Segundo Oliveira (2010) por meio do lúdico as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade em que vive. Constrói brincando a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino-aprendizagem nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança ressignificar seu contexto vivido.

Segundo Piaget (1971) o jogo e as brincadeiras mobilizam esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integrações, várias dimensões afetivas, sociais, motoras e cognitivas, favorecendo a aquisição de condutas e desenvolvimentos de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

Segundo Sommerhalder (2011) é no "como se" da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que testa seus limites e é assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando e criando.

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. (VYGOTSKY, 1994, p. 121).

Os jogos de faz de conta são aquelas brincadeiras nas quais as crianças assumem papeis e fingem que uma ação ou um objeto tem um significado diferente daquele que lhe é dado de forma habitual.

Os jogos tradicionais infantis são aquelas brincadeiras que fazem parte da cultura popular e são transmitidas de geração em geração e segundo Kishimoto (2002) algumas ainda conservam sua estrutura inicial e outras vão se modificando com o passar do tempo.

Os jogos de construção são aquelas brincadeiras em que a criança constrói ou cria alguma coisa a partir de diferentes materiais, segundo Kishimoto (2002) estes jogos tem uma estreita relação com as brincadeiras de faz de conta, pois as crianças constroem cenários para os seus jogos simbólicos.

Segundo as Orientações Curriculares (2007) todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo no momento em que pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

Figura 1 – A Importância da Brincadeira



Fonte: <https://fortissima.com.br/2015/09/01/veja-beneficios-de-jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil-14706318/>

Acesso em: 10 out 2018.

Os jogos de regras são aqueles jogos em que as regras orientam as ações de cada jogador e também podem estar presentes nos jogos de faz de conta. Os jogos didáticos são aqueles que estão inseridos no cotidiano escolar, com finalidades claras e articuladas ao currículo dos diferentes campos do saber.

Os jogos são importantes no desenvolvimento infantil e é necessário que sejam criadas situações favoráveis para que possam ser parte do cotidiano das crianças, tanto em situações espontâneas, como em situações dirigidas e orientadas pelos adultos. Nas diferentes situações de jogos e brincadeiras, as crianças se manifestam e expressam aspectos relativos às suas vivências cotidianas, reproduzindo e ensaiando papeis e contextualizando suas experiências com aquelas vivenciadas em seu meio social.

[...] o jogo é produção da Cultura, ou seja, representa símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade,

antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte. O jogo traz consigo elementos de nossa identidade pessoal e coletiva. Assim como nós inventamos, criamos, transformamos e/ou reproduzimos uma infinidade de jogos e brincadeiras, também somos inventados, (re)criados, transformados por eles. Nesse sentido, o valor do jogo (assim como de outros elementos da cultura) para nossa aprendizagem e desenvolvimento é inestimável. (SOMMERHALDER, 2011, p. 12)

De acordo com Brougère (2002), a criança aprende a brincar, e um dos momentos essenciais para a aprendizagem são as interações entre a mãe e o bebê. Ainda com base no autor, é brincando que a criança se apropria da cultura lúdica, que segundo ele é um conjunto de regras e significações que permitem tornar a brincadeira possível. A cultura lúdica não é transferida para a criança, uma vez que ela é coprodutora, sendo assim, uma produção da sociedade adulta, pois inclui a reação das meninas e meninos à produção cultural que, é de certa maneira, a eles imposta.

Com base nas Orientações Curriculares (2007) podemos elencar alguns exemplos de brincadeiras e jogos para serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil:

Quadro 1 – Brincadeiras e Jogos na Educação Infantil

As crianças podem aprender a montar quebra cabeça com ajuda e a explicar a um ou mais colegas como se participa de um jogo de regra usando suas palavras e a sua forma de entender o jogo e seu funcionamento.	As crianças podem dramatizar um enredo usando bonecos como atores, dizer aos colegas ou ao professor quais devem ser os personagens, os objetos e adereços necessários ao faz de conta de um determinado tema, e recontar o enredo de um faz de conta que realizou com os colegas.
As crianças podem aperfeiçoar suas maneiras de interagir com parceiros nas brincadeiras tradicionais, no jogo simbólico e nos jogos de regras. Elas podem criar com outras crianças novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais.	As crianças podem criar estratégias para participar de jogos de tabuleiro como: loto, damas, memória, dominó etc., explicar as regras de um jogo para outra criança.
As crianças podem ser apoiadas a ampliar seus parceiros nas brincadeiras tradicionais, nos jogos de faz de conta e nos jogos de regras, a criar com outras crianças novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais	As crianças podem usar palavras, ideias e argumentos de modo não convencional na comunicação com os colegas ou o professor, a usar a mímica como forma de se comunicar com os colegas.

Fonte: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. SME. São Paulo: SME/DOT, 2007.

Segundo Almeida (1998) a brincadeira além de contribuir e influenciar na formação da criança se integra ao mais alto espírito de uma prática democrática que investe em uma produção séria do conhecimento, sua prática promove a interação social, tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio

O jogo é um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação. (MURCIA, 2005, p. 74).

Segundo Brougère (2002) Froebel trouxe uma importante contribuição quando aponta que a originalidade está no vinculo que ele estabelece entre suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância e a concepção de um material estimulante, específico, manipulável e simbólico. A exploração do material em si que se torna uma ação educativa e não o material, pois o material por si só não exerce sobre a criança nenhuma ação educativa, seu efeito depende da ação e iniciativa da criança em explorar suas potencialidades.

Os estudos de Piaget que se sustentam sobre a investigação do processo de construção de conhecimentos nos indivíduos, foram transpostos para o campo pedagógico como no caso de Emília Ferreiro, que estudou a psicogênese da alfabetização, trazendo contribuições extremamente relevantes à questão da alfabetização e à compreensão do processo de aprendizagem do sistema de língua escrita (KRAMER, 1999). A proposta construtivista, baseada na teoria piagetiana, é caracterizada por essa autora de Tendência Cognitiva, cuja proposta para a educação da criança pré-escolar enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e da autonomia. (SOMMERHALDER, 2011, p. 51)

Ainda com base nas ideias de Sommerhalder (2011) podemos afirmar que a abordagem construtivista considera o brincar um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, dado que esse seria uma forma da criança resolver problemas e situações problemas que surgem a partir de sua interação com o meio. Com isso, o jogo é valorizado no espaço educativo da criança na educação infantil.

Segundo as Orientações Curriculares (2007) todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo quando pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercícios sensório motor e de simbolismo, na assimilação da rela atividade própria, fornecendo a esta seu alimento

necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos da educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, afim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1971, p. 16)

Os jogos e brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representam situações observadas no cotidiano, criando situações imaginárias confrontada com o real e desenvolvendo suas capacidades e habilidades. Além de proporcionar uma aprendizagem significativa as brincadeiras e os jogos, no contexto escolar, podem ser utilizados como entretenimento e diversão e para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências.

A escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto servem apenas para demonstrar habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possuem na vida social e nas práticas cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é capaz de promover aprendizagens e experiências com um enorme significado para as crianças, a escola é um espaço de promoção e ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, favorecendo o desenvolvimento das capacidades relacionadas as competências de falar, escutar, ler e escrever.

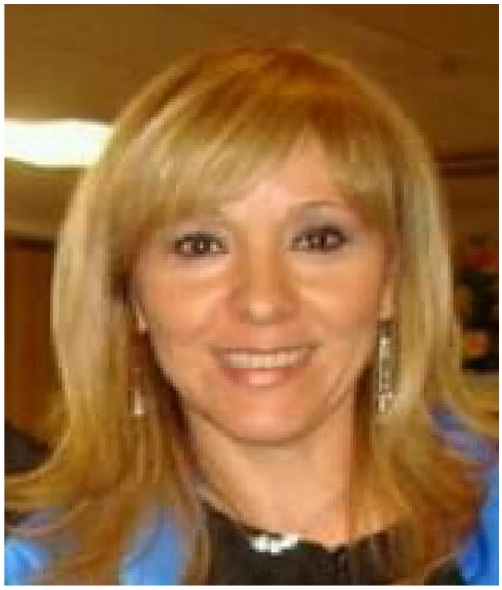
Os jogos e brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem lúdica na educação, durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades, além disso, proporcionam a imaginação às crianças, elas são capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem.

Quando a criança brinca de ler, desenvolve habilidades e aprende a refletir sobre a língua, se familiarizando com os textos literários, ampliando o repertório textual e se apropriando da linguagem escrita e oral. Todos os jogos incentivam as funções motoras e devem ser oferecidos à criança em forma de brincadeira, a escola deve pensar que as atividades lúdicas oferecem à criança uma melhora na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento psicomotor.

Após muitos estudos em torno deste assunto, atualmente, a educação compreende que o brincar e o jogar favorecem o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas. Dentre elas: a criatividade, o raciocínio lógico, a representação simbólica, o planejamento, a capacidade de respeitar regras, de considerar diversos pontos de vista e de criar vínculos consistentes, aspectos que encorajam a autonomia e são necessários para que a criança, gradualmente, entenda a si própria, sua cultura, sua importância na vida dos

outros e futuramente na sociedade.

Com base nos elementos apresentados foi possível constatar que quando falamos em Ludicidade na sala de aula, podemos afirmar que se trata de educar com prazer e alegria e a postura do educador é um fator determinante para que a aula aconteça de forma lúdica. Essa forma de trabalho é a base da aprendizagem, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental e as atividades devem despertar a atenção e motivar o aluno.



REGINA MARIA DE JESUS SZUVARCFUTER

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2016); Professora de Educação Infantil – no CEI Vila Brasilândia; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. Florianópolis: Perspectiva. UFSC/ CED, NUP, n.22, p.105-128, 2002.

KRAMER, Sônia. Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 1999.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, Maria Borja i; FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar com o outro – Caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

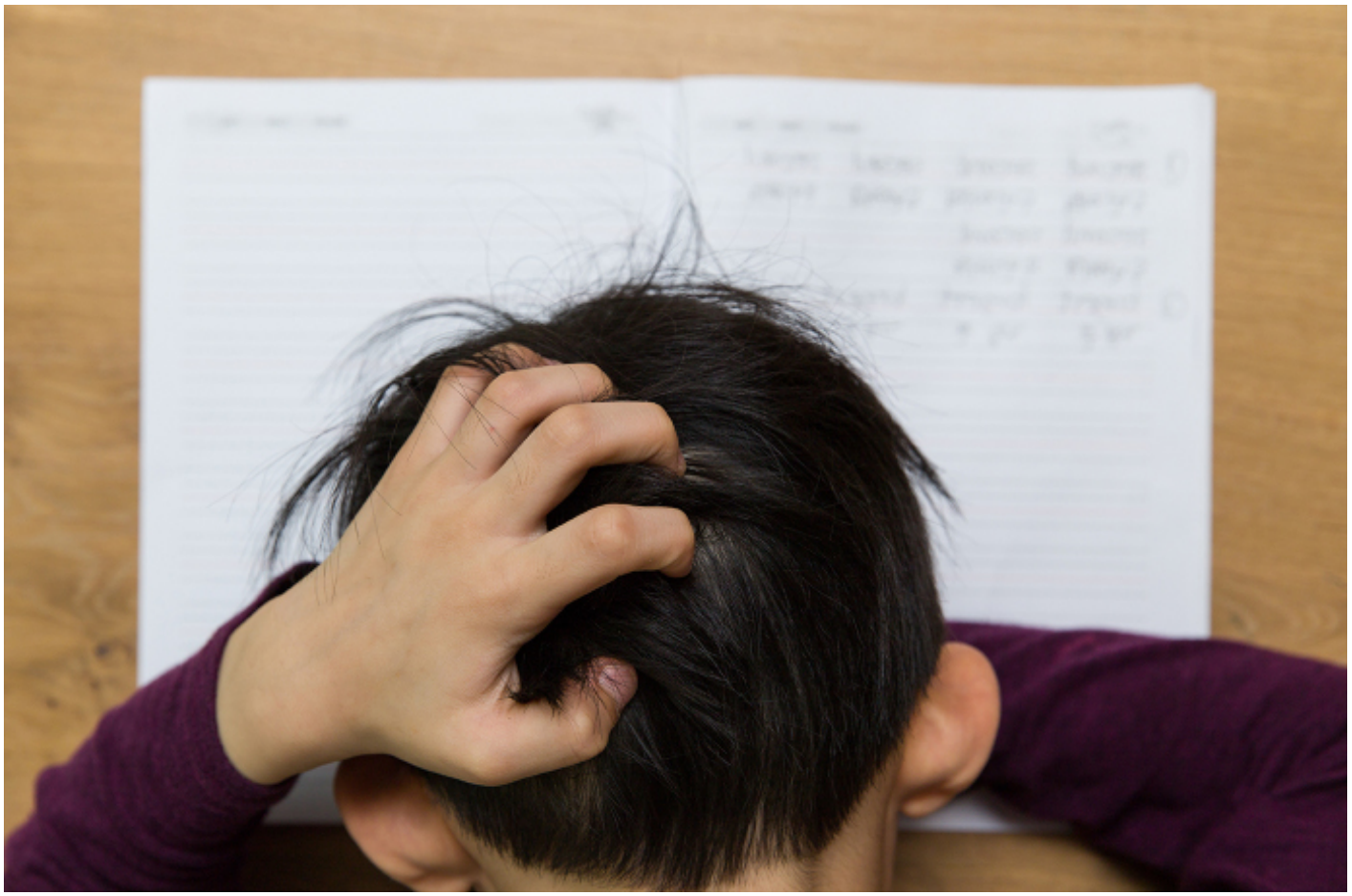
PORTO, Bernadete de Souza Porto. Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2004. Minidicionário prático: língua portuguesa: A/Z. – São Paulo: DCL, 2008.

REDAÇÃO DOUTÍSSIMA. Veja Benefícios de Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Disponível em: <https://fortissima.com.br/2015/09/01/veja-beneficios-de-jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil-14706318/> Acesso em 10 out 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. SME. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

SOMMERHALDER, Aline. Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: Este trabalho propõe que a atividade de reflexão sobre o trabalho de alfabetização e como podemos superar as dificuldades deque algumas crianças apresentam durante o processo de aprendizagem. Apresentamos as diferenças entre alfabetizar e letrar e como a escolarização de práticas tradicional trazem problemas árduos já não tem como objetivos as pratica sociais de leitura e escrita. Sobre este foco tentaremos mostrar que algumas dificuldades de aprendizagem podem ser superadas na escola se o professor entender que a apropriação do ler e escrever vai além da sistematização de letras e sílabas, é preciso romper com a forma linear e cartesiana de ensino e procurar planejar situações reais de leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Escolarização; Currículo.

INTRODUÇÃO

Existem muitas causas para as dificuldades de aprendizagem, como também diversos diagnósticos associados que podem ir desde um atraso escolar até alterações neurológicas mais comprometidas. Muitas vezes há uma combinação de fatores genéticos e ambientais que contribuem para a alteração no desempenho escolar.

Diante de tanta diversidade de graus e formas de se manifestar é necessário fazer um diagnóstico cuidadoso e, a depender da criança, ter uma avaliação multidisciplinar. Primeiramente temos que buscar compreender o que passa na vida cotidiana da escola, dos problemas relacionados aos alunos, comunidades escolares e profissionais da educação nas especificidades que expressam ações voltadas a solucioná-los, seus fundamentos e possibilidades. Reconhecer o aluno como sujeito de direito e que tem o direito de apreender.

Se existem dificuldades de aprendizagem quais os caminhos e recursos podem ser utilizados para saná-los. Esta pesquisa vem mostrar algumas dificuldades encontradas e alguns recursos que podem ser utilizados especialmente na alfabetização.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização ainda, tem sido feita de forma desarticulada de sua realidade do aluno que chegam cada vez mais novos nos primeiros anos, muitas vezes “queimando” etapas importantes do desenvolvimento infantil.

A alfabetização ainda orienta o aluno a realizar atividades que dão prioridade aos aspectos impostos pelos conteúdos curriculares e cuja abrangência não excede e não demonstra o mundo em que a criança vive. Dessa forma, a prática pedagógica acaba por não se tratar dos conhecimentos construídos, uma vez que não relacionam com a sua realidade, causando assim algumas dificuldades para as crianças de seis anos. Pensamos que a intervenção e o planejamento docente podem auxiliar a superação destas dificuldades.

A ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO

Que a criança aprendia a ler e escrever apenas por um processo de sistematização da alfabetização como uma relação entre fonemas e grafemas, ou seja, a junção silábica de B+A = BA.

Essas concepções sobre leitura e escrita na alfabetização foram transformadas, devido às contribuições dos estudos realizados por FERREIRO e TEBEROSK (1980), que apontam a alfabetização como uma relação continua e prolongada de evolução.

As descobertas de como as crianças aprendem e influenciam os avanços dos alunos nesta fase, quando os mesmos passam a compreender a função da escrita num contexto social, percebendo a necessidade de ler, escrever para resolver situações do dia-a-dia. Entender que a alfabetização deve ser vista como de suma importância para o contexto sociocultural, histórico e econômico, ao qual está inserido o sujeito.

Aprender a ler e escrever não supõe apenas conhecer as letras e o modo como decodificá-

las, mas a maneira de usar os benefícios da leitura e escrita para a comunicação em um contexto cultural. Ao entender está relação em um contexto social estamos promovendo a conciliação de alfabetização e letramento que por muitas vezes é vista como polos opostos e dissociáveis.

Segundo SOARES (2004) afirma que:

a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (grifo da autora). SOARES (2004, p. 24)

No processo de alfabetização, os alunos devem ser desafiados, devem pensar sobre a escrita e no que ela representa para a sociedade. O professor deve ser o mediador desta relação, mostrando os propósitos de cada texto, função, público, investindo assim na construção da cidadania e da compreensão do mundo, à medida que alfabetiza. As mediações propostas pelo professor devem permitir ao aluno analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações que o rodeiam.

O aluno alfabetizado é aquele que consegue ler as entrelinhas e cria relações entre textos e conhecimentos. Para FERREIRO (1999), as crianças não deveriam mais ler textos como os trazidos pelas cartilhas e, sim, placas de ruas, folhetos de propagandas, jornais, revistas, instruções de jogos e histórias em quadrinhos entre outros materiais que fazem sentido para ele. E o educador como mediador tem condições de proporcionar as melhores estratégias para desenvolver as habilidades necessárias para que a criança compreenda a real necessidade do ler e escrever.

Ainda apesar de muitos programas voltados para essa fase da criança como, por exemplo, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, percebe-se não tem sido feita, portanto, a necessária integração entre as atividades curriculares especialmente aos alunos do ensino fundamental para uma alfabetização. As ações propostas são desarticuladas, não guardando entre si nenhuma relação que possa garantir a compreensão realmente efetiva por parte dos alunos. Cria-se, com isso, um distanciamento entre as atividades propostas, com a faixa etária em que estas crianças estão inseridas.

É de fundamental relevância entender que a alfabetização é o processo pelo qual o sujeito passa a ter o domínio e desenvolve habilidades para codificar e decodificar o código do sistema linguístico. E que letramento é fazer o uso desse domínio nos diferentes contextos social, porém ao conciliar alfabetização e letramento, ou seja, alfabetizar letrando é propiciar aos alunos uma relação intrínseca entre o ler e escrever, é favorecer a interação com os diferentes portadores da leitura e escrita. (SOARES, 2009), possibilitando o uso desse domínio em diversas esferas sociais estimulando o uso da leitura e escrita na sociedade, favorecendo aos indivíduos uma interação com práticas de leitura e escrita para o uso em suas funções reais, comunicar-se.

SOARES (2004, p. 16) nos mostra que:

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele "versado em letras, erudito", enquanto que iletrado é "aquele que não tem conhecimentos literários" e também o "analfabeto ou quase analfabeto".

Para BRITTO, 2005, as práticas de leitura e escrita no primeiro ano devem ser utilizadas como meio de comunicação construindo bases para que a criança participe criticamente da Cultura escrita. Ainda para Britto, o maior desafio é:

construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito. Antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predominam o mito da precocidade e o mito da super especialização, alimentados pela lógica da competitividade. (BRITTO, 2005. p. 16).

Nesta fase cabe à escola possibilitar que o aluno aproprie-se desta relação continua de aprendizagem por intermédio da construção de um ambiente propicio rico em desafios que favoreça um contato direto com diversos gêneros textuais, que estejam engajados no contexto sociocultural do indivíduo, possibilitando desde a Educação Infantil que se crie o hábito da leitura e escrita para que o mesmo se desenvolva durante toda a vida escolar.

É necessário que o professor entenda que ler é uma prática social, que acontece em diferentes espaços, a leitura não está restrita a escola e muito menos se faz necessária no ensino Fundamental. Ela está presente em todos os espaços dentro e fora da escola. Um exemplo disso são as práticas que ocorrem na faixa etária compreendida no primeiro ano do fundamental I, as mediações feitas pelo professor devem fazer parte do cotidiano do aluno, as histórias devem ser envolventes, o mediador deve instigar a participação de toda a turma na escolha da leitura, nas discussões sobre o tema ou assunto, desta maneira as crianças passam a se familiarizar com os textos e os mesmo ganham sentido. No decorrer deste processo o docente deve introduzir gradativamente novos textos aumentando. Sua complexidade, estimulando as crianças a lerem sozinhas, mesmo que não convencionalmente, a escolherem diariamente novos textos para serem compartilhados, fazendo com que as mesmas sintam necessidade de ler e escrever para se comunicar.

Segundo FERREIRO (2003.p.47), a criança alfabetiza-se melhor se:

- A criança ler e produzir uma diversidade de textos;
- Estimuladas a entrar em contato com diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- É estimulada a enfrentar a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas a escrita;
- Reconhece a diversidade de problemas que devem ser enfrentados na produção da escrita (organização espacial, gráfica,

ortográfica, pontuação, seleção e organização lexical e textual, etc.);

• São criados espaços para o exercício de diferentes posições enunciativas diante do texto (autor, corretor, comentarista, avaliador, ator...).

• A diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação do texto.

Desde o início de sua escolarização a criança deve fazer parte de um processo educativo eficiente e significativo, que assegure condições de aprendizagem que respeitem as inclinações naturais da infância, dentre elas, o brincar.

AS DIFUCULDADES NA APRENDIZAGEM DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

Ler e escrever é um desafio muito grande que a criança enfrenta, já que isto vai muito além da de decodificar letras e silabas. Participar da cultura escrita supõe de apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe apropriar de uma cultura existente que envolve várias habilidades e competências.

Esta é grande dificuldade na alfabetização é reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo de forma que garanta a aprendizagem efetiva. É necessário contextualizar o objeto de leitura e escrita por isso acreditamos que as práticas sociais de leitura e escrita podem formar leitores eficientes.

Segundo FERREIRO (1989)

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram esse processo muito antes, com a possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar se da escrita. FERREIRO (1989, p.23)

Se as crianças de acordo com FERREIRO (1991) já trazem uma visão social da escrita ao chegar ao primeiro ano, deve então o professor fazer uso deste contexto para inserir as práticas de leitura e escrita para manter certa fidelidade à versão social que a criança tem para ampliar seu repertorio e alfabetizá-las. As crianças iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura. As crianças urbanas de cinco anos geralmente sabem distinguir entre escrever e desenhar.

Porem ao chegar à fase de alfabetização muitas crianças não consegue ler e escrever. Percebemos que para alfabetizar o professor deve buscar procedimentos didáticos/ pedagógicos adequados ao processo. Do ponto de vista da construção do conhecimento, torna-se imprescindível enfocar os processos de aprendizagem do sujeito ativo e participativo. Esta forma de ensino traz ao professor o desafio de assegurar a abordagem mais global, e parte de uma perspectiva, que está centrada não no que é transmitido, e sim no que é construído.

Ao analisarmos sobre o processo de alfabetização dentro da perspectiva da construção do conhecimento e como a escrita pode ter significação para a criança

durante a esta fase que está relacionada ao Ciclo de Alfabetização.

Nesta fase cabe à escola possibilitar que o aluno aproprie-se desta relação contínua de aprendizagem por meio da construção de um ambiente propicio rico em desafios que favoreça um contato direto com diversos gêneros textuais, que estejam engajados no contexto sociocultural do indivíduo, possibilitando que se crie o hábito da leitura e escrita para que o mesmo se desenvolva durante toda a vida escolar.

PRÁTICAS SUPERAR AS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA

Sobre a necessidade de se implantar a leitura e a escrita na escola, o ato de ler não é apenas decodificar, é atribuir sentido ao texto, é compreender, interpretar e acima de tudo ser capaz de eficazmente fazer relações com o que já foi percebido e vivenciado. Ler não equivale a decodificar as grafias em sons e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado.

Práticas convencionais levam a que expressão escrita se confunda com possibilidade de repetir formulas estereotipadas a que se pratique uma escrita fora do contexto, sem nenhuma função comunicativa real se quer com a junção de preservar a informação. (FERREIRO. 1993.p.18). Na concepção das autoras fica evidenciado que quando a criança ainda não sabe ler não é empecilho para ela ter ideias sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura.

Para desenvolver as práticas de leitura e escrita na alfabetização o professor deve ser capaz de fazer intervir na realidade do educando, levando-os a um processo extenso nas práticas sociais que envolvem o ato de ler e escrever. Faz-se necessário que o professor adeque o cotidiano do aluno à sala de aula, que planeje ações para ensinar a real função da linguagem escrita, que utilize os diversos gêneros textuais para desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma criativa e autônoma e que essencialmente respeite os conhecimentos prévios dos alunos. Desenvolver atitude autônoma é propiciar ao aluno desde o início da sua escolarização um ambiente alfabetizador.

Ao tratarmos de jogos e brincadeiras por vezes direcionamos nosso olhar para o brincar, o jogar está inserido de maneira clara nos objetivos do desenvolvimento pleno da criança, porém a criança ao ser inserida no Ensino Fundamental vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação com o mundo, e educadores por vezes nos restringimos apenas nos procedimentos do ensino fundamental, e não deixamos espaços para que a criança possa viver ainda um tempo de brincar.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devemos “contaminá-lo” com procedimentos e atividades lúdicas que temos como típicas da Educação infantil.

O brincar é uma atividade que permite

a produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças.

Por meio das brincadeiras a criança se manifesta, cria, inventa, faz conexões entre o imaginário e o real, expressa a compreensão da realidade e a reconstrói. No lúdico, a criança exercita suas fantasias, suas noções de responsabilidade referentes à descoberta do eu, do outro e do grupo com possibilidades de refletir sobre suas ações e atitudes. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional garante a presença do lúdico, da situação imaginária (KISHIMOTO, 1993 p. 136).

Muitas vezes a brincadeira é vista somente como fonte de aprendizagem. Nesse sentido, inserir o brincar no âmbito escolar desconsiderando sua importância, fragmentamos o processo de aprendizagem e a brincadeira perde então o seu encantamento, tornando-se mais um conteúdo programático sem sentido para o educando. Cabe ao educador propiciar maiores espaços para o lúdico dentro do contexto escolar, propiciando um brincar envolvente, KISHIMOTO (2003) afirma que.

é importante compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira como atividade que promove mudanças significativas no desenvolvimento infantil e não apenas como um elemento presente no cotidiano das crianças. KISHIMOTO (2003, p.26)

Devemos destacar também atividades significativas para promover a leitura, entre elas destacam-se as atividades em duplas, na qual as crianças se auxiliam mutuamente e discutem a obra, além de ser um bom momento para promover a troca de livros.

LERNER sugere:

desenvolver, em cada ano escolar, atividades permanentes ou periódicas, concebidas de tal modo que cada um dos estudantes tenha a possibilidade de ler uma história para os demais ou escolher um poema para ler aos colegas. (LERNER, 2004.p.62). Vale ressaltar algumas práticas descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que nos oferecem um alicerce para desenvolver a habilidade de ler e escrever na alfabetização, como o uso de projetos que são situações que oferece reais condições de produção de textos escritos e falados, produção com apoio, situações de criação, leitura diária, leitura colaborativa, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes e por fim o brincar.

"As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc.". (PCN. l998, v1. p.28). Estes subsídios é que nos permitir efetivar o sucesso das ações diárias, cabe então ao professor encontrar o melhor caminho para alfabetizar letrando, fazendo o uso dos jogos e brincadeiras como auxiliadores deste processo, promovendo a construção e a ampliação dos conhecimentos.

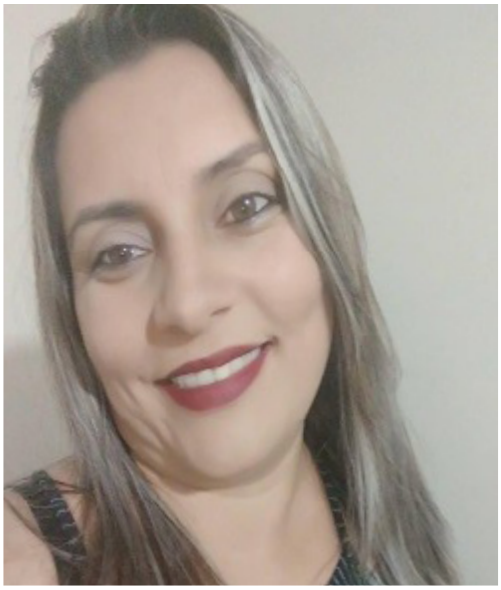
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou desvendar os aspectos específicos sobre o processo

de leitura e escrita na alfabetização com o uso das práticas sociais e do brincar. Visto que a mesma ao longo dos anos vem sendo reestruturada devido aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita é importante ressalta que o ensino de nove anos não pode deixar de olhar para a criança de seis anos.

É de fundamental relevância entender que a alfabetização é o processo pelo qual o sujeito passa a ter o domínio e desenvolve habilidades para codificar e decodificar o código do sistema linguístico. E que letramento é fazer o uso desse domínio nos diferentes contextos social, porém ao conciliar alfabetização e letramento, ou seja, alfabetizar letrando é propiciar aos alunos uma relação intrínseca entre o ler e escrever, é favorecer a "interação com os diferentes portadores da leitura e escrita" (SOARES, 2009), possibilitando o uso desse domínio em diversas esferas sociais estimulando o uso da leitura e escrita na sociedade, favorecendo aos indivíduos uma interação com práticas de leitura e escrita para o uso em suas funções reais, comunicar-se.

Buscamos ainda mostrar caminhos e alternativas para que o professor como mediador possa efetivar esta prática com o uso de jogos e brincadeiras. É essencial que se faça uma reflexão sobre o brincar como auxiliador na aquisição da leitura e escrita nas séries iniciais buscando desenvolver integralmente o indivíduo, por intermédio de práticas inovadoras e socializadoras, criando condições para garantir uma educação de qualidade.



REGINA DE JESUS ROCHA

Graduação Pedagogia Universidade Nove de Julho (2010); Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil da PMSP, EMEI Marechal Osvaldo Cordeiro de Farias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA P. N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 6 ed. SP: Loyola, 1999.

BARBOSA, M. C. S. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Educ.Soc. v.18, n.59, Campinas, ago.1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 03 out 2018.

BRAKLING, L. K. Sobre leitura e a formação de leitores: Qual é a chave que se espera? São Paulo: Educa Rede, 2003. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.com. Acesso em 10 out 2018.

BORBA, Ângela M.O. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In Brasil. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: Inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, 2006. P. 33-44.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB): 9394/96.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

BRITTO, Luiz Percival Leme IN FARIA, Ana Goulart de, MELLO, Suely Amaral (org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001. 104p.

KISHIMOTO. T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 3ª edição. São Paulo. Ed. Cortez, 2007. pg. 95-183.

_____Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

LERNER Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário; trad. Ernani Rosa. Porto Alegra: Artmed, 2002.

MELLO, Suely Amaral. O processo e aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky. Campinas: autores associados, 2009.

SOARES, Magda Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Anais da 26º. Reunião Anual da ANPED, em out de 2003a: MG.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio n.29 fev. 2004. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf - acesso em 04 de out 2018



BRINCAR PARA APRENDER: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: Esta pesquisa bibliográfica tem por objetivo, trazer algumas considerações sobre a importância das atividades lúdicas na alfabetização, visto que jogos e brincadeiras são conforme os estudiosos, experiências afetivas que se correlacionam ao ambiente e devem ser aplicadas nas crianças em fase escolar, sendo um facilitador. Respaldada por expressivos referenciais teóricos, a proposta de trabalho apresentada permite afirmar a existência de jogos e brincadeiras infantis, que se bem aplicadas, certamente ajudarão no desenvolvimento da educação psicomotora e consequentemente, no processo escolar.

Palavras-chave: Atividades lúdicas; Alfabetização; Jogos e brincadeiras; Processo Escolar.

INTRODUÇÃO

O enfoque deste artigo é "Brincar para aprender: A importância do Lúdico na alfabetização". Aborda em especial refletirmos sobre a importância da ludicidade na prática pedagógica como facilitador do ensino/ aprendizagem do aluno na alfabetização, na qual considero que o jogo e a brincadeira são meios que se têm de oferecer a uma criança uma aprendizagem menos rígida, de maneira alegre e divertida. Percebe-se que os educadores da atualidade precisam utilizar-se do lúdico na educação infantil, pois ao separar o mundo adulto do infantil, e ao diferenciar o trabalho da brincadeira, a humanidade observou a importância da criança que brinca. Os efeitos do brincar começam a ser investigados pelos pesquisadores que consideram a ação lúdica como metacomunicação, ou seja, a possibilidade da criança compreender o pensamento e a linguagem do outro, a socialização. Portanto, o brincar implica uma relação cognitiva e representa a potencialidade para interferir no desenvolvimento infantil, além de ser um instrumento para a construção do conhecimento do aluno.

O lúdico é um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem, gesto, sons, imagens, fala e escrita, cuja prática pedagógica se apresente em forma de propostas de jogos e brincadeiras que permitam à criança tomar decisões, raciocinar rápido e ser criativa. Podemos observar que é por meio dos jogos e brincadeiras que proporcionamos a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvendo na criança habilidades de forma natural e agrad ável.

Os jogos e brincadeiras são necessidades básicas da criança, essenciais para o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo, sendo prazeroso quando a criança aprende brincando e assim também é possível formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses e capazes de aprender rapidamente.

O método a ser utilizado nesta pesquisa será o dedutivo, por meio de pesquisa bibliográfica, bem como em revistas, artigos e sites especializadas em educação. No desenvolvimento deste artigo será abordado sobre Aprender brincando: O lúdico na aprendizagem; O jogo no processo de aprendizagem; Brinquedo, brincadeira e jogo; A importância do lúdico na aprendizagem.

APRENDER BRINCANDO: O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

Nesta pesquisa será explanada algumas definições importantes acerca do jogo no processo de aprendizagem, diferenciar o jogo, da brincadeira e do brinquedo, mostrando sua importância, e discorrer sobre a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

O JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e

sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Por meio deles, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc. (CAMPOS, 2001).

Segundo Piaget (1967) citado por "o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral". Por meio dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

O jogo não é simplesmente um "passatempo" para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Por intermédio do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu. (TEZANI, 2004).

O jogo é o mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como elementos bastantes enriquecedores para promover a aprendizagem. Por meio dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Os educadores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar. (CAMPOS, 2001).

BRINQUEDO, BRINCADEIRA E JOGO

Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos. (VELASCO, 1996).

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação intima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. (KISHIMOTO, 1994).

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginações. O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Ao passo que objeto, é sempre suporte de brincadeira.

O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidade que estão sendo oferecidas à criança por meio de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem.

Para Vygotsky (1994), o prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam. O brinquedo na verdade, preenche necessidades, entendendo-se estas necessidades como motivos que impelem a criança à ação. São exatamente estas necessidades que fazem a criança avançar em seu desenvolvimento.

A brincadeira tem significado de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a se socializar.

A brincadeira transmitida à criança por meio de seus próprios familiares, de forma expressiva, de uma geração a outra, ou pode ser aprendida pela criança de forma espontânea (MALUF, 2003).

É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHMOTO, 1994).

Para a criança, a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação. Não depende de regras, de formas rigidamente estruturadas. Para surgir basta uma bola,

um espaço para correr ou um risco no chão (VELASCO, 1996).

Segundo Vygotsky, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras (BERTOLDO; RUSCHEL, 2000).

A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo (MALUF, 2003).

O jogo pode ser visto como: resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto.

No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.

No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica. O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto.

Os três aspectos citados permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

Por meio do jogo a criança: libera e canaliza suas energias; tem o poder de transformar uma realidade difícil; propicia condições de liberação da fantasia; é uma grande fonte de prazer. O jogo é, por excelência, integrador, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e na medida em que joga ela vai conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. Esta atividade é um dos meios propícios à construção do conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo" e “brincar”. Se achasse confinada a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. (ALMEIDA, 2009).

O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa. (NEVES, 2010).

A proposta do lúdico é promover uma

alfabetização significativa na pratica educacional, e incorporar o conhecimento por intermédio das características do conhecimento de mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, a fala, o pensamento e o conhecimento.

Segundo Piaget (1973), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo.

Vygotsky (1987, p. 134), cita que é importante mencionar a língua escrita, como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois essas são também atividades do caráter representativo, isto é, utiliza-se de signos para representar significados.

"O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas praticas e expressa-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar as crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras ".

Grandes teóricos como ROUSSEAU, FROEBEL, DEWEY e PIAGET confirmam a importância do lúdico para a educação da criança.

Segundo Rousseau (1968), as crianças têm maneira de ver, sentir e pensar que lhe são próprias e só aprendem através da conquista ativa, ou seja, quando elas participam de um processo que corresponde à sua alegria natural.

Para Froebel (2001), a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, autoexpressão e participação social às crianças. Ele afirma que a escola deve considerar a criança como atividade criadora e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva. Sendo assim, o educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para promover a facilitar a educação da criança. A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à auto-expressão e à socialização seria por meio do método lúdico.

Já Dewey (1952), pensador norte-americano, afirma que o jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança. Em suas palavras: somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro.

Piaget (1973), mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento parta gastar energia das crianças, mas meios que contribuem enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Para Piaget (1973), os jogos e as atividades lúdicas tornaram-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já

exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato.

Para VITAL DIDONET "é uma verdade que o brinquedo é apenas um suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem o brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações". (BERTOLDO; RUSCHEL, 2000)

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Por intermédio da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona idéias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, se socializa.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

De acordo com Nunes (2011), a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico.

Segundo Teixeira (1995, p. 23), são várias as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem:

- As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.

Ele é considerado prazeroso, por causa de sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias tendo em vista que um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário;

- As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

Em geral, o elemento que separa um jogo

pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e especialmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões. (NUNES, 2001)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa bibliográfica tornou-se possível a reflexão da importância do lúdico o processo de aprendizagem aqui relacionadas, o que pode ser continuamente utilizado na vida de cada ser humano. Um trabalho de alerta e conscientização acerca do potencial do lúdico apresentado por um facilitador que muito pode ser aproveitado em nosso cotidiano, como uma proposta de conscientização e de um conhecimento sobre algumas considerações da ludicidade.

Quando a criança brinca ou pratica exercícios motores, ela combina diferentes ações motoras entre si, divertindo-se em repetir várias vezes os mesmos esquemas, porém modificando-a cada repetição de um movimento.

Um desenvolvimento hormônio, lúdico, que inclui aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre várias maneiras de se compreender um mesmo fato, pouco a pouco vai contribuir para tornar a criança apta a um intercambio, real com os outros, favorecendo a troca de experiências, por estar baseada na cooperação e na reciprocidade.

O "fazer" é um dos critérios essenciais a orientar as condutas do educador diante às crianças. Sendo assim, o que realmente importa é selecionar o maior número possível de situações que promovam o desenvolvimento de habilidades variadas, pois o objetivo é sempre a aprendizagem.

Sabemos que a noção de espaço começa a se desenvolver desde o nascimento e está sempre subordinada aos progressos da inteligência. É agindo sobre as coisas que a criança pode construir todo um sistema de relações espaciais referentes aos seus próprios movimentos e aos deslocamentos dos objetos (deslocamentos dos objetos entre si).

Somente com a prática do diálogo é que se aprende a dialogar. Visto que, se a criança aprende a agarrar, agarrando; a saltar, saltando; entendemos então que dominar uma ação implica em agir sobre o objeto a ser conhecido (processo que também ocorre com a linguagem).

O objetivo deste trabalho como mencionado anteriormente é conscientizar e fornecer um referencial para que o educador possa compreender a importância das atividades lúdicas que conduzem ao desenvolvimento do raciocínio/aprendizagem ao longo de sua vida, aprendendo a respeitar a criança e valorizando cada descoberta que esta venha a fazer em sua vida escolar.



ROSELI ISABEL DA SILVA

Graduação em Ciências Biológicas, pela Universidade Guarulhos (2008); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil – no CEI Ninho Alegre, Professora de Educação Básica II – Biologia - na EE Ponte Alta V.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em: 24 nov 2018.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/37/Etapa%203/e3t1.pdf. Acesso em:24 nov 2018.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. A importância do jogo no processo de aprendizagem. Disponível em: http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/118/atuacao-em-psicopedagogia-institucional--brincar--criar-e-aprender-em-diferentes-idades. Acesso em: 23 nov 2018.

DEWEY, John. La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción. México: Fondo de Cultura Econômica, 1952.

FROEBEL, Friedrich. A educação do homem, Trad. Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

KISHIMOTO, T.M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. A importância das brincadeiras na evolução dos processos de desenvolvimento humano. Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/liberato/psicologia/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.htm. Acesso em: 24 nov 2018.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. O lúdico nas interfaces das relações educativas. Disponível em: http://livrozilla.com/doc/1243936/o-l%C3%BAdico-nas-interfaces-das-rela%C3%A7%C3%B5es-educativas. Acesso em: 24 nov 2018.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. O lúdico na aquisição da segunda língua. Disponível em: http://beneditoetp.blogspot.com/2011/02/o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html. Acesso em: 22 nov 2018.

PIAGET, Jean. O Raciocínio na Criança. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.

_____. O Tempo e o Desenvolvimento Intelectual da Criança. In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emílio ou da educação, Trad. Sergio Milliet, São Paulo: Clássicos

Garnier, Difusão Européia do Livro, 1968.

TEIXEIRA, Carlos E. J. A ludicidade na escola. São Paulo: Loyola, 1995.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. 2004. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/603. Acesso em: 22 nov 2018.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: A ludicidade é, por excelência, um dos recursos pedagógicos que promovem o desenvolvimento pleno da criança. Além de estimular diferentes áreas de desenvolvimento, pode ser usada como recurso pedagógico para a ampliação da habilidade vinculado à aprendizagem de distintas áreas de conhecimento. Neste artigo, procurou-se analisar a contribuição da ludicidade para o processo de alfabetização, na tentativa de compreender como é possível relacionar o lúdico com as necessidades naturais da criança. Com as brincadeiras, a criança entra em contato com o mundo, adquire hábitos e também dá asas a sua imaginação. Dessa forma, com base em uma pesquisa bibliográfica, identificou-se que a utilização do lúdico pode transformar o aprender em uma ação prazerosa que produz resultados muito eficazes. Assim, ficou claro que o lúdico é uma importante ferramenta que o professor deve utilizar na fase da alfabetização e com isso propor estratégias que auxiliem na aprendizagem e desenvolvimento do aluno estabelecendo um elo entre a aprendizagem e as espontâneas descobertas da infância. A ludicidade pode ser um valioso recurso pedagógico, haja vista que é capaz de resgatar o sentido educativo de construção de conhecimento fundamentado na inovação, na descoberta e no prazer. É por meio das brincadeiras que a criança irá compreender os indivíduos, as situações e as experiências, aprendendo a conhecer a si própria, os demais e o mundo que a rodeia.

Palavras-chave: Ludicidade; Alfabetização; Aprendizagem; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, na tentativa de obter um ensino mais eficaz, a educação aprimorou novas técnicas didáticas envolvendo uma prática inovadora e prazerosa. Dentre essas técnicas, há o lúdico, um recurso didático dinâmico que garante resultados muito positivos na educação, embora exija um planejamento bem elaborado e um cuidado para ser desenvolvido.

Conforme Rodrigues (2018), a alfabetização consiste na aquisição das práticas de leitura e escrita, processo extremamente necessário para criança em meio à sociedade em que vive. Dessa forma, o professor alfabetizador tem uma grande responsabilidade, que é: mediar um trabalho voltado para aquisição dessa prática, vinculado com as práticas sociais, levando o aluno à construção de linguagens que são essenciais para seu desenvolvimento perante a sociedade.

Introduzindo atividades lúdicas em seu trabalho diário, o educador oportuniza uma aprendizagem direcionada à criança em sua essência. O lúdico promove a construção do conhecimento quando utilizado objetivamente e com função educativa, seja por meio de brincadeiras, jogos, músicas, dinâmicas, gêneros textuais, etc., permitindo que o educando seja sujeito ativo de sua aprendizagem (RODRIGUES, 2018).

A inserção de práticas lúdicas possibilita a construção de um ambiente propício para o conhecimento das práticas de leituras e escritas que permeiam a nossa sociedade (CHOCHEL; COSTA, 2018).

Diante disso, nasce a necessidade de mostrar aos alfabetizadores uma nova perspectiva, referente ao uso do lúdico articulado à alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Com intenção de abordar a questão do lúdico na alfabetização e a contribuição dessa ação, que provoca transformação social, ativa e criativa, no mundo em que a criança vive.

Destaca-se, portanto, que a ludicidade não pode ser caracterizada apenas por jogos e brincadeiras, indo muito além disso, uma vez que o lúdico contribui efetivamente no processo de alfabetização. Por isso, o professor precisa mediar seu trabalho, utilizando conteúdos que são propostos para as séries iniciais, em que todos os momentos sejam lúdicos. Sendo assim, questiona-se: como fazer para que esse processo seja mediado dessa maneira? Quais atividades devem ser utilizadas para que isso aconteça? Por que oferecer ao aluno uma escola lúdica?

Mediante esse questionamento, buscou-se analisar a contribuição do lúdico no processo de alfabetização da criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como metodologia foi utilizada a Revisão Bibliográfica, com base em autores que abordam o lúdico em seus estudos, como Kishimoto, Almeida, Paulo Freire, entre outros.

Em um contexto lúdico, o professor deve assumir uma postura de mediador do processo de aprendizagem para que de fato ocorra aprendizado. Assim sendo, apresenta-se nesta pesquisa as atitudes necessárias ao educador para oferecer uma aprendizagem

lúdica ao seu alunado.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

As brincadeiras, os jogos e as músicas sempre foram atividades relevantes na vida dos homens em variadas épocas e lugares. Estudos históricos revelam que muitos jogos e brincadeiras, assim como a musicalidade da Europa na Idade Média, permanecem ainda hoje em muitas partes do mundo. Dessa forma, os jogos e as brincadeiras sempre representaram uma forma de atividade do ser humano, tanto como recreação, quanto como educação.

A relação entre os jogos e brincadeiras e a educação é bem antiga, uma vez que gregos e romanos já falavam de sua importância para a educação de uma criança (HUIZINGA, 2001).

Borba (2007, p.12) afirma que: "A brincadeira é, portanto, uma atividade que ao mesmo tempo, identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaço. É também uma forma de ação que contribui para a construção da vida social coletiva".

Assim sendo, a partir do século XVIII, quando se amplia a imagem da criança como ser distinto do adulto, o lúdico se destaca como característica da idade. As brincadeiras acompanham a criança na Educação Infantil e são introduzidas nas instituições infantis criadas a partir de então. Nessa fase de vida da criança, são importantes todos os aspectos de sua formação, visto que, como ser biopsicossocial cultural, o lúdico dá os passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade apropriadas como membro do grupo social no qual está inserido (HUIZINGA, 2001).

Com herança e prática cultural, a ludicidade constrói laços de solidariedade e de compartilhamento entre os sujeitos que dela participam. Tanto para as crianças quanto para os adultos, o lúdico é uma maneira privilegiada de interação com o outro. Brincando as crianças se apoderam criativamente de formas de ação humanitária e de práticas sociais, aprendendo sobre si mesma e sobre o mundo em que vivem (BORBA, 2007).

Quando se entende que a infância é uma fase em que o homem está se constituindo culturalmente, o lúdico assume importante função como forma de participação social e como uma atividade que torne possível a apropriação, a ressignificação e reconstrução da cultura pela criança (HUIZINGA, 2001).

A percepção das crianças como elemento de cultura tem provocado uma revisão nos currículos para as séries iniciais, pois há uma dimensionalidade cultural no lúdico que deixa de ser atividade secundária e ganha destaque, obtendo a mesma importância que as atividades voltadas para os conhecimentos mais específicos, como é o caso da leitura e da escrita. Portanto, o currículo escolar deverá integrar o lúdico entre as produções culturais (MACEDO & PETTY, 2005).

Segundo Borba (2007), os espaços escolares precisam favorecer os alunos, tanto no que se refere às suas necessidades básicas físicas e emocionais, quanto às oportunidades de participação social de trocas e de se tornar integrante dessa ação

na formação de sua identidade. Portanto, entende-se que as brincadeiras, os jogos e a música, apesar de serem elementos sempre presentes na humanidade desde os primórdios, também não tinham a conotação que tem hoje, uma vez que eram vistos como fúteis e tinham como objetivo apenas a distração e o recreio.

Conforme afirma Santos (2011, p. 19), as atividades lúdicas são a essência da infância. A criança que não brinca ou é impedida de brincar acaba perdendo etapas importantes para o seu desenvolvimento físico e intelectual, podendo ocasionar como consequência o estresse, a agressividade e a lentidão do raciocínio.

A ludicidade faz parte da vida do sujeito desde seu nascimento até o final de sua existência, sendo necessária em todos os momentos vividos. Feijó (1992, p. 02) afirma que "o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória".

Ao ser estimulada por meio da ludicidade, a criança adquire de fato muitos benefícios, pois, essa prática possibilita o desenvolvimento integral do aluno. Santin (2001, p. 03) salienta que "A ludicidade promove ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos".

Portanto, não se deve ignorar a ludicidade, optando por um ensino centrado somente em disciplina, regras estabelecidas, atividades prontas e impressas, carteiras enfileiradas, em que todos os alunos desenvolvem a mesma rotina escolar, privando a criança de praticá-la na escola.

De acordo com Kishimoto (2002, p. 146), "por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer".

A ludicidade precisa ser observada como elemento que promove a integração da criança, não somente quanto aos aspectos de diversão, mas também por permitir ao indivíduo adentrar em sua realidade, diante dos desafios que vir a enfrentar e experimentar em sua sociedade.

Brincando as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer às regras do jogo, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidades aos demais, enfim, a viver em sociedade (KISHIMOTO, 2002, p. 110).

É importante desenvolver práticas de ensino que sejam integradas à criança em meio aos atributos de sua infância. A ludicidade precisa de fato ser bem entendida quanto à sua finalidade e utilidade, sendo utilizada nas salas de aula pelos profissionais de educação.

Segundo Almeida (2018, p. 13):

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como

uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo.

Portanto, práticas lúdicas são imprescindíveis para o aluno como ser humano que está vivenciando a infância, fase de vida repleta de encantos, descobertas, curiosidades a respeito do que é observado ao seu redor, período distinto de alegria, fantasia, marcado pela ludicidade.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA LÚDICA

Conforme Rodrigues (2018), a ludicidade como ferramenta pedagógica pode auxiliar muito o educador no processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Utilizando o lúdico, o docente possibilita um ensino em conformidade com as práticas sociais e culturais vivenciadas pelos educandos. Isso significa mediar sua prática em aulas que sejam coerentes e possibilitem ao educando a compreensão do processo vivenciado.

Diante da importância desse processo para a criança, é necessário que o educador leve em consideração as diversidades e as peculiaridades de cada aluno, sobretudo, no tocante aos aspectos afetivos, cognitivos e culturais trazidos por eles em sua vivência com a família e com a comunidade. Como por exemplo, os educandos de seis anos trazem consigo a curiosidade, a imaginação, a afetividade, o encanto pelas descobertas e, acima de tudo, o lúdico, que os acompanha desde o nascimento (TEIXEIRA, 2009).

Teixeira (2009) salienta que, por intermédio de atividades lúdicas, as crianças interagem consigo e com o grupo, tornando a escola um ambiente emocionante e agradável, desenvolvendo um espaço acolhedor que, vinculado ao uso de metodologias de ensino apropriadas, propiciarão aprendizagem, estimularão os educandos no desenvolvimento das atividades e favorecerão o equilíbrio emocional, o desenvolvimento social, cognitivo, mental, coordenação motora, entre outros.

É necessário que, a partir da pré-escola, as crianças tenham condições de participar de atividades que deixem florescer o lúdico. Quanto mais a criança participa de atividades lúdicas, novas buscas de conhecimento se manifestam, seu aprender será mais prazeroso (MALUF, 2004, p. 32).

Na maior parte das vezes, o lúdico é considerado algo improdutivo, mero passatempo, desacreditado recurso no processo de ensino-aprendizagem. Porém, nas atividades lúdicas, a criança vivencia e aprende coisas que, geralmente, não aprenderia em uma sala de aula sentada na cadeira, observando horários, rodeada de papéis impressos, impossibilitada de se mover livremente. Essa prática quando é aplicada no dia a dia do contexto escolar instiga as crianças para o aprendizado, visto que, promove um ensino em conformidade com as características peculiares da infância.

Assim sendo, constata-se a grande necessidade de inserir a ludicidade no processo de alfabetização. É claro que não se pode esquecer que é necessário

para a aprendizagem da linguagem escrita e oral, a utilização de materiais escritos, lápis, papel, livros didáticos, entre outros. No entanto, esses materiais precisam ser usados e oferecidos em uma dimensão lúdica. O lúdico precisa estar presente em praticamente todas as situações vivenciadas pelo educando, inserido de modo apropriado no planejamento do educador.

Ao lado das atividades de integração da criança a escola deve promover a leitura e escrita juntamente, utilizando-se para isto de dramatizações, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos (ROSA; NISIO, 2011, p. 44).

O lúdico é importante para formação da personalidade da criança, possibilitando a integração e ajuste ao meio em que vive. Com o auxílio do lúdico, é possível resolver inúmeros problemas complexos, promovendo a alegria, a diversão e o engajamento com o conteúdo proposto. Também é possível levar o aluno à criticidade, à reflexão e, portanto, à sua autonomia como ser humano e cidadão. As atividades lúdicas quando inseridas no processo de alfabetização beneficiam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem permitindo que a criança desenvolva as funções mentais como o raciocínio e a linguagem.

Para Rodrigues (2018), trata-se de um trabalho mediado pelo diálogo que orienta a reflexão nas suas ações de acordo com o desenvolvimento dos alunos, com o propósito de que os aprendizes possam cada vez mais ter o interesse e a motivação pela aprendizagem.

É importante saber que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre em um longo processo, no qual o lúdico contribui para que as crianças aprendam a construir noções a respeito das regras, da disciplina, dos valores morais, entre outros aspectos que possibilitam o aprendizado (RODRIGUES, 2018).

Conforme Rodrigues (2018), é muito importante que, no processo da aquisição da leitura e escrita, estejam presentes atividades lúdicas trabalhadas no cotidiano escolar. O lúdico proporciona momentos prazerosos nos quais o aluno pode aguçar o imaginário e o real, permitindo-lhe um educar que possibilite se encontrar consigo e também com os outros sujeitos envolvidos nesse processo.

Diante disso, o ideal é oportunizar ao educando vivenciar um processo de ensino-aprendizagem com temas que sejam condizentes à sua realidade. Atividades significativas adequadas à sua faixa etária, ou seja, um ensino repleto de significado diante daquilo que se lê e escreve em sala de aula (ROSA; NISIO, 2011).

É fundamental que as práticas lúdicas sejam oferecidas a todos em igualdade, sem privilégios a um grupo específico de alunos. A ludicidade deve ser trabalhada de forma adequada, como auxílio necessário no decorrer do processo de alfabetização, ação que contribui para que o aprendiz possa de fato compreender o porquê aprende. Prática essa que possibilita a transformação da realidade que a criança vivencia no exterior da escola (RODRIGUES, 2018).

Ao iniciar a sua vivência escolar, o aluno

traz conceitos do que seria a escrita e a leitura e também conhecimentos de brincadeiras, jogos, cantigas de rodas, entre muitos outros; uma vez que esses fazem parte da sua infância, são atos praticados pelos aprendizes diariamente (SANTOS, 2011).

A ludicidade facilita que o aluno compreenda a atividade que está realizando. Desse modo, apresentar um ensino assinalado por práticas lúdicas, consiste em promover um ensino contextualizado por aspectos que fogem das metodologias que são marcadas por atividades mecânicas e distantes da realidade do educando.

Almeida (2018, p. 12) ressalta que "A aprendizagem está vinculada ao lúdico, assim como é por meio do faz de conta e de outras linguagens que a criança expressa seu mundo interno, seus sentimentos, afetos, etc.".

Nessa abordagem, constata-se a contribuição do lúdico na construção do conhecimento linguístico da alfabetização, ação que ocorre mediante atividades lúdicas bem planejadas e direcionadas que devem ser usadas diariamente, por meio de atividades concretas. Assim, para a criança fazer a transposição entre a linguagem oral e escrita, é necessário trabalhar primeiramente o concreto, pois, a alfabetização torna-se mais fácil por meio da ludicidade (ROSA; NISIO, 2011, p. 46).

Mediar a alfabetização com o propósito de possibilitar um ensino acentuado pela busca de uma aprendizagem lúdica, é acender no educando conhecimentos que contribuirão para que ele se torne um sujeito crítico, criativo, conhecedor de valores, tendo prazer em aprender e facilidade de socialização, tendo consciência de seu papel transformador na sociedade.

Consoante Almeida (2018), utilizar práticas lúdicas no processo de alfabetização, contribui para que o ensino e a aprendizagem sejam mediados com dinamismo, integração, ativa participação dos alunos; um ensino caracterizado pelo uso de diversidade textual, matérias escritas utilizadas socialmente pelos aprendizes, isto é, um aprendizado repleto de significados coerentes à vivência e ao mundo da criança.

Segundo Almeida (2018, p. 101):

Para o desenvolvimento do método, a criança deve estar num ambiente alegre, descontraído, repleto de letreiros, manchetes de jornais e revistas, textos variados, para ir se acostumando com a linguagem escrita e sua estruturação gráfica.

O mesmo autor afirma ainda que, no contexto da metodologia de ensino lúdico, muita coisa pode ser desenvolvida de acordo com a criatividade dos professores e dos alunos. Para melhor dinamizar esse momento singular para os alunos, faz-se necessário usar uma maneira lúdica de se trabalhar, apresentando formas diferenciadas de brincar que desenvolvam o raciocínio lógico e construam o seu conhecimento de forma descontraída. Assim, além do compromisso de aprender haverá também o prazer da boa leitura e, consequentemente, da boa escrita, refletindo no futuro desse indivíduo.

A criança traz consigo naturalmente a vontade de aprender as práticas da leitura e escrita. Destaca-se que, se esse processo for condizente à vivência desses alunos

e agregado a uma aprendizagem lúdica, o processo de alfabetização será melhor assimilado pela criança; ação que possibilitará a descoberta de novos conhecimentos. Ensino que leva o educando a questionar os fatos que ocorrem ao seu redor que são significativos e interpretados por ele, que verdadeiramente contribuirá para a construção de saberes necessários para seu desenvolvimento em todos os aspectos como cidadão pertencente a sua sociedade (RODRIGUES, 2018).

"Alfabetizar é adquirir a língua escrita a partir de um processo de construção do conhecimento, com uma visão critica da realidade, valorizando sempre o lúdico" (FREIRE, 2006, p. 15).

Portanto, associar a ludicidade ao processo de alfabetização significa inserir o lúdico em meio a todas as tarefas, conteúdos e situações de aprendizado que são direcionados aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. De fato, mediar um efetivo processo de aprendizagem lúdica, requer muito empenho e uma firme decisão do educador (FREIRE, 2006).

Tal ato não pode se limitar às debilidades escolares, quer seja estrutura física, falta de materiais adequados, falta de profissionais capacitados, entre outras situações, pois, a ludicidade não pode ser concebida simplesmente pela introdução de jogos e brincadeiras nas classes escolares, mas deve ser situada nas tarefas que são trabalhadas diariamente, como a leitura do alfabeto e dos numerais, que podem ser executados de várias maneiras e em todas as disciplinas (FREIRE, 2006).

No processo de alfabetização, as atividades e materiais lúdicos podem ser confeccionados por meio de objetos trazidos pelos próprios educandos, como embalagens recicláveis e rótulos, que ajudam na construção desses artefatos educativos e serão desenvolvidos como atividades, que por sua vez promovem conhecimento das práticas de leitura e escrita. Portanto, conclui-se que mesmo diante de dificuldades e falta de recursos adequados, é possível trabalhar com a ludicidade, pois, ela pode ser inserida com simplicidade, criatividade e concreta atitude nas práticas de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade na alfabetização precisa ser vista como ensino que promove ao sujeito uma aprendizagem convidativa, um cenário no qual a criança se depara com vários atrativos, como jogos, fantoches, músicas, materiais escritos e muitos outros.

A escola necessita motivar seus alunos a fim de que sintam o desejo de frequentá-la assiduamente. E o professor necessita inserir atividades lúdicas em seu planejamento como ferramenta que promove o conhecimento.

Nesse sentido, o presente trabalho destacou a relevância de os professores mediarem o processo de alfabetização fazendo uso da ludicidade, ressaltando a adequada formação acadêmica para realizar um produtivo trabalho lúdico nas escolas, além de conhecer as singularidades de cada educando.

Diante de tudo o que foi visto, pode-se

afirmar que o lúdico é muito importante para a educação, uma vez que consiste em uma eficaz estratégia desenvolvida na sala de aula, proporcionando um aprendizado significativo e compreendido pela criança. Assim, pode-se afirmar que o lúdico, quando utilizado como instrumento de aprendizagem e da forma adequada, torna-se tão importante auxílio para o aluno, quanto para o professor.

Os autores pesquisados afirmam, de modo unânime, a importância do lúdico no processo de alfabetização, proporcionando que a criança adquira conhecimentos e construa novos aprendizados. A ludicidade possibilita o educando fazer passagem do mundo imaginário para o mundo real.

Brincando e jogando a criança fica tão envolvida com o que está fazendo que exprime na ação seu sentimento e emoção. Dessa forma, o jogo é um elo integrador dos aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais. É por meio de jogos e brincadeiras que a criança ordena o mundo ao seu redor, apropriando-se de experiências e informações e, acima de tudo, agregando atitudes e valores. É jogando e brincando que ela reproduz e recria o meio à sua volta.

Entretanto, o lúdico ainda é visto por alguns professores, como prática de jogos e brincadeiras que promovem nos educandos apenas prazer e divertimento.

Diante disso, enfatiza-se que é preciso maior atenção dos profissionais da educação e dos ministérios específicos da área educacional, quanto a oferecer maior oportunidade de formação lúdica para os profissionais de educação.

Por fim, nota-se que o lúdico deve ser destacado como indispensável para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que já atuam no ambiente escolar, e aos futuros professores, a fim de tornar suas aulas mais dinâmicas, tornando a sala de aula um ambiente prazeroso, focado na criança, em sua cultura, infância e realidade vivida.

O lúdico exerce um papel muito além da simples diversão, possibilita aprendizagem de diversas habilidades e é um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual da criança.

Assim sendo, não se pode, como educadores, abrir mão de uma maior compreensão da dinâmica do lúdico.

O lúdico não deve ser considerado somente como diversão ou brincadeira para gastar energia, visto que ele contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral da criança. Desde muito pequenas, interagindo com os objetos, as crianças organizam seu espaço e seu tempo, criam a noção de causalidade, passando pela representação e, posteriormente, chegando à lógica.

As crianças se sentem mais motivadas a utilizar a inteligência na tentativa de jogarem bem; esforçando-se para superar obstáculos, tanto de natureza cognitiva quanto emocional.

É por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas prazerosas que as crianças potencializam seus conhecimentos para aprendizagem. O lúdico, tão importante para o desenvolvimento integral do ser humano, precisa ser levado mais a sério; visto que leva à expressão mais autêntica do indivíduo,

conduz à prática da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

A relevância do lúdico se encontra na possibilidade de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a viver "virtualmente" situações de resolução de problemas que a aproximem à sua realidade.

Com o intuito de aproximar e manter o aluno motivado na escola, é preciso fazer uso de ferramentas que diferenciem a prática pedagógica, objetivando tornar a escola num ambiente aconchegante, divertido, informal, promovendo a aprendizagem numa perspectiva lúdica, estabelecendo um vínculo de aproximação entre educador e educando.



SHIRLEI NEVES DE OLIVEIRA JUSTINIANO

Graduada em Pedagogia pela Unicid (2011); Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum São Paulo - FAMOSP (2016); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Anhanguera (2014); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo– Biologia - na EE Ponte Alta V.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 11ª ed. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 01 outubro 2018.

BORBA, Â. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In Revista criança: coordenação geral de educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CHOCHEL, C. C.; COSTA, A. M. F. A Importância da Inserção do Lúdico no Processo de Alfabetização e Letramento. Disponível em: <http://iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/59>. Acesso em: 02 outubro 2018.

FEIJÓ, O. G. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FREIRE, P. Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HUIZINGA, J. H. L. O Jogo como elemento da Cultura. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

MACEDO, L. D.; PETTTY, A. L. S; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALUF, A. C. M. Brincar: prazer e aprendizado. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

ROSA, A. P.; NISIO, J. D. Atividades lúdicas: Sua importância na alfabetização. 4ª ed. Curitiba: Juruá, 2011.

SANTIN, S. Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. 2ª ed. Porto Alegre: EST/ESEF – UFRGS, 2001.

SANTOS, S. M. P. O lúdico na formação do educador. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RODRIGUES, L. S. Jogos e Brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf>. Acesso em: 01 outubro 2018.

TEIXEIRA, C. E. J. A Ludicidade na Escola. 2ª ed. São Paulo: LOYOLA, 2009.



EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

RESUMO: Falar sobre inclusão de alunos deficientes no ensino regular no Brasil resume-se a uma única palavra: desafio. Isso porque são muitos os obstáculos a serem superados. Entretanto, segundo se infere da reflexão deste trabalho, verifica-se que a partir da década de 80, muito se avançou em termos legislativos no que diz respeito a direitos assim como na prática de uma educação verdadeiramente inclusiva. O objetivo primordial deste trabalho é tratar sobre os avanços e os desafios da inclusão no contexto educacional. Dentre os objetivos específicos falar sobre os desafios da inclusão, refletir sobre a educação e o processo inclusivo; tratar sobre a interação como forma de aprendizado. A importância do tema diz respeito a necessidade de se conhecer a realidade da educação inclusiva no Brasil, de modo que tendo conhecimento dos desafios as erem enfrentados, torna-se mais fácil estabelecer parâmetros, convocar a sociedade para assumir um compromisso com a educação e promover a justiça social.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro atual tem pela frente um desafio importante que é oferecer o acesso e assegurar a permanência de alunos portadores de deficiências na escola, no âmbito da perspectiva inclusiva.

Para que os avanços no contexto do processo inclusivo se consolidem é necessária a implementação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, de modo a identificar avanços e recuos que se encontrem presentes no sistema educacional brasileiro. A partir daí mostra-se necessário ter pleno conhecimento do sentido, do caráter, dos interesses, das necessidades e também das estratégias que são elaboradas para implementar um trabalho verdadeiramente inclusivo.

O objetivo primordial deste trabalho é tratar sobre os avanços e os desafios da inclusão no contexto educacional. Dentre os objetivos específicos falar sobre os desafios da inclusão, refletir sobre a educação e o processo inclusivo; tratar sobre a interação como forma de aprendizado.

A problemática abordada nesse trabalho remete a seguinte indagação: quais os avanços e as dificuldades enfrentadas pela inclusão no Brasil?

A importância do tema diz respeito a necessidade de se conhecer a realidade da educação inclusiva no Brasil, de modo que tendo conhecimento dos desafios a serem enfrentados, torna-se mais fácil estabelecer parâmetros, convocar a sociedade para assumir um compromisso com a educação e promover a justiça social.

É importante verificar os avanços obtidos e o que ainda tem que ser feito em termos de educação inclusiva porque com base nessas definições, estabelecer os desafios que devem ser superados.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO

A partir da década de 1980, o Brasil vem experimentando importantes transformações pontuais com relação no que concerne os direitos assegurados às pessoas com deficiência sendo fruto da luta e também da mobilização de diversos segmentos e representatividades sociais assim como também por iniciativa do Poder Público.

Os inúmeros avanços que foram alcançados nesse aspecto envolve também os marcos políticos e legais, ganhando expressividade a partir da Convenção da ONU em relação aos Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecidos no ano de 2006 além de seu Protocolo Facultativo, que teve a ratificação no Brasil com unanimidade de quórum, garantindo assim a condição de emenda constitucional consagrada a partir do Decreto Legislativo nº 186/2008 e também a partir do Decreto Executivo nº 6.949/2009 e também a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi trazida pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2008 (MANTOAN, 2003).

A Convenção assegura em termos legislativos, o direito das pessoas com

deficiência à educação, partindo de um modelo do sistema educacional inclusivo nos mais diversos níveis, assim como assegurar o aprendizado no transcorrer de toda a vida.

A Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva tem o papel de definir diretrizes envolvendo sistemas de ensino objetivando definir políticas públicas de educação inclusiva.

Os desafios não são nem pequenos, nem desprezíveis, todavia, os desafios envolvendo a inclusão educacional dos alunos com deficiência de todo tipo tais como, Transtornos Globais de Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino, segundo previsão da Convenção da ONU e a Política Nacional (ASSIS, 2000).

O modelo segregacional brasileiro foi construído durante décadas de escolas e classes especiais que promoveram esse tipo de educação, acentuando e reforçando a cultura da resistência as transformações em escolas e redes ao passo que representatividades e grupos sociais mais amplos também absorveram uma cultura preconceituosa em relação ao aluno com deficiência (MANTOAN, 2003).

Soma-se a isso o fato de que o atendimento realizado nas escolas especiais implicava em grupos de pressão e interesses que, utilizando-se de diversos tipos de estratégias criavam os mais variados obstáculos e dificuldades para que se realizasse uma educação verdadeiramente inclusiva segundo ficou definido e referendado pela Convenção da ONU e também pela Política Nacional implementada pelo MEC.

Promover a inclusão social desses grupos em processos educativos nas escolas regulares, constitui um processo complexo que diz respeito a mudanças estruturais partindo-se a partir das representações sociais assim como a cultura em relação a deficiência; a operacionalização da legislação; a reorganização dos tempos e espaços escolares; a gestão dos processos no interior das UEs; assim como as práticas pedagógicas sempre observando a diversidade dos alunos assim como os processos de desenvolvimento inclusivo (ASSIS, 2000).

O Ministério da Educação, valendo-se de sua missão como órgão que deve induzir políticas tem procurado assegurar o apoio técnico e financeiro necessário a estados e municípios no afã de efetivar políticas de educação inclusiva.

Os programas tais como o PAR (Plano de Ações Articuladas), as Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Escola Acessível, o Programa de Transporte Escolar Acessível assim como a matrícula dupla para os alunos frequentadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do FUNDEB, tem exercido um papel crucial enquanto motivadores da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em todo o Brasil (MANTOAN, 2003).

Existe uma série de outros planos e iniciativas que vem do Poder Público sobre o trabalho de promoção da extensão e ampliação da inclusão educacional de crianças e jovens com deficiência.

São avanços que marcam definitivamente o papel do Poder Público e do sistema educacional objetivando promovera inclusão, representando importantes avanços nesse sentido. Outro bom exemplo é o Programa Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC) na Escola, ação interministerial que começou a ser implantada em 2007 e nos dias atuais encontra-se inserida no Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência

O efeito imediato dessas ações governamentais foi um aumento nas matrículas e uma discreta redução em termos de evasão escolar. Entretanto, muitos desafios ainda estão por vir não apenas no âmbito das ações governamentais, mas na inclusão desses alunos propriamente dita (ASSIS, 2000).

QUESTÕES IMPORTANTES SOBRE A INCLUSÃO

O debate sobre a Educação Especial não é algo recente e remota ao século XX. Com o advento da promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, no ano de 1948, nasceu a inspiração para que as famílias que tinham membros portadores de necessidades especiais e outras pessoas da sociedade engajadas na causa realizaram inúmeros debates e movimentos lutando em favor dos direitos destes de serem tratados como cidadãos comuns, que além de direitos também teriam deveres, independentemente de suas limitações físicas, motoras ou sensoriais (BISSOTO, 2011).

São inúmeras as ações para assegurar tais direitos e o aceso aos sistemas de saúde, lazer, esporte e educação assim como a bens e serviços públicos de natureza diversa. Todavia, o preconceito enraizado no seio da sociedade faz de suas limitações físicas, de suas necessidades especiais doenças que lhes tiram a oportunidade de gozar tais direitos segregando-os a tratamento em clínicas especializadas. As pessoas portadoras de necessidades especiais ainda são vistas pela sociedade como pessoas desprovidas de habilidades, inclusive dentro de suas próprias casas e muitas vezes são escondidas por seus familiares (BISSOTO, 2011).

Conforme padrões médicos, as deficiências são compreendidas como algo que pode ser superado, quando a pessoa possui condições de se adaptar aos padrões sociais. Afirma Sassaki (2013, p. 29) que se trata de um paradigma que “tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiências”.

Trata-se de um debate que dura pelo menos 50 anos a respeito do direito ao desenvolvimento e a participação de pessoas portadoras de necessidades especiais na vida em comum na sociedade. É uma reflexão que nos remete à questão de que há muito ainda por fazer, por se superar e por se compreender com relação ao preconceito e a reivindicação de um direito adquirido por pessoas com limitações físicas (SASSAKI, 2013).

A escola enquanto lugar privilegiado para formação e construção de saberes e

socialização entre pares, não fugia, nem foge, aos preconceitos sociais, já que é composta pelas pessoas pertencentes a esta sociedade discriminadora. No âmbito da Educação Especial, o movimento de integração coloca os alunos nas escolas regulares e esta se torna mais um ambiente de exclusão, pois estes não encontram uma proposta educativa que atenda as suas necessidades educacionais especiais (SASSAKI, 2013).

Já as escolas especiais agrupavam os alunos de acordo com o grau de sua deficiência, realizando atividades incoerentes com suas idades e nível de conhecimento. Nessa perspectiva, adolescentes, ainda hoje, são infantilizados, ao realizarem atividades próprias para crianças da Educação Infantil.

Logo a integração não era o que de fato se necessitava para que as pessoas com deficiência tivessem direito a educação; não bastava apenas a garantia de acesso à escola, era preciso qualidade e mudança de paradigmas e posturas dos que esta compunha. Integração, neste contexto é sinônimo de acesso (SOARES, 2010).

Como o processo de integração não correspondia às necessidades portadoras de necessidades especiais, eis que surgiu no final do século XX uma grande mobilização a fim de promover a inclusão desta clientela, considerando-se que o momento atual é de transição, uma vez que a integração se encontra presente em diversos segmentos da sociedade moderna e por essa razão não seria diferente com relação à educação.

HISTÓRIA DA INCLUSÃO

O movimento inclusivo ganhou maior legitimidade a partir do fim do século XX quando primou pela formação e o desenvolvimento pleno dos portadores de necessidades especiais e com a Constituição Federal de 1988 que elevou as pessoas até então excluídas da participação social ao patamar de cidadão com pleno gozo de direitos e deveres como todos os demais inclusive no que diz respeito à interação com os mesmos (SOARES, 2010).

Distinguem-se no tema da integração por trazer em sua ideologia as modificações da sociedade e de seus processos evolutivos com o objetivo de assegurar o atendimento às suas necessidades específicas nas mais diversas esferas como a política, a econômica, a cultural e a social (SOARES, 2010).

A integração tinha como objetivo um tanto equivocado a esperança de "normalizá-las" para que se enquadrassem naquilo que era compreendido como padrão social. Nesse sentido, Guebert (2011, p. 36) esclarece em suas afirmações que a inclusão:

É um processo bilateral, no qual não há diferenças entre as pessoas (a sociedade é para todos), mas sim a equiparação de oportunidades, sendo esses os aspectos necessários para obtermos o sucesso no processo inclusivo.

Destaca-se como marco mais importante para a inclusão a Declaração de Salamanca datada do ano de 1994, na qual foram definidas as estratégias que objetivavam equiparar as oportunidades em relação ao processo educacional.

Dentre as principais lições da Declaração de Salamanca estão a definição de "pessoas portadoras de necessidades especiais", conforme cita-se em diversos momentos ao longo desta pesquisa (GUEBERT, 2011).

Foram transformações não lineares pelas quais passaram a educação especiais cujas marcas estão presentes na nossa cultura até os dias atuais. Nesse sentido, preleciona Mantoan (2003, sd.p.3) sobre as etapas da evolução pela qual passou a educação especial conforme se verifica a seguir:

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular.

Foi o movimento de inclusão que originou a educação inclusiva cujo objetivo era superar e acabar com a exclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais.

A escola que tinha o reconhecimento, culturalmente, como lugar legítimo da educação, de contribuir na formação do cidadão se constituía no espaço fundamental no qual a superação dessas barreiras de fato acontecia.

Segundo Voivodic (2010, p. 22) "a educação inclusiva não reflete o momento presente, mas evidencia o problema social em relação à forma como os deficientes têm sido tratados".

Atualmente, o principal desafio que a educação especial tem que superar é o de sair da esfera de "apoio" e "assistencialismo" voltado para a atendimento de necessidades específicas de cada indivíduo em particular.

A educação inclusiva concebe frequentemente o indivíduo com deficiência como um ser com necessidades educacionais especiais, necessidades diferentes e mais específicas, e não exatamente como uma pessoa dotado de potencial, em outras palavras, como alguém incapaz (LEAL, 2012).

Ela é conceituada como um indivíduo que tem o direito a desenvolver tão somente no campo emocional, físico e cognitivo tendo que ser enxergada em sua integralidade. Somente com base nessa concepção é que os modelos sociais do preconceito como os vemos hoje serão derrubados e a interpretação de "deficiência" ganhará uma nova conotação.

A definição de Guebert (2011, p. 89) para educação também diz que:

Valoriza a pessoa com necessidades educativas especiais enquanto um ser humano normal dotado de sentimentos, de desejos e de elaborações mentais. Sob esta perspectiva, a limitação passa a ser vista como uma das características do indivíduo e jamais como referência de quem ela é, pois, a deficiência é uma característica da pessoa, sendo considerada parte dela, e não que a pessoa seja sua deficiência.

É inegável que a aceitação dessas pessoas no meio educacional ainda encontra

muita resistência principalmente porque implica em modificações nos paradigmas educacionais conforme são conhecidos, de uma revisão nos papéis da escola, ou melhor, compreendê-las LEAL (2012). Mas, a mais complicada seja abster-se do preconceito que cada indivíduo carrega dentro de si, especialmente os que compõem a escola e tem a responsabilidade de promover uma educação igualitária que seja verdadeiramente para todos.

Para obter êxito nesse processo, é necessário o envolvimento de toda a comunidade educativa, promoção do ideal inclusivo; transformação de todos os componentes da sociedade, gestores, professores, alunos, pais e funcionários que devem ter consciência das necessidades e importância da inclusão para o atendimento e atuação coletiva consolidando-a (MARTINS, 2016).

Para que a inclusão de fato aconteça é preciso que o governo esteja apoiando por meio de políticas públicas de modo a remeter os educadores a uma reflexão sobre o processo inclusivo tornando-os propagadores da mesma, aceitando de forma sincera as diferenças entre os alunos e dando à escola o devido reconhecimento no sentido de que ela é um espaço heterogêneo desprovida de estigmas que estimulam a exclusão em um processo educativo (LEAL, 2012).

Conforme citado por Martins (2016, p. 18), "a inclusão dos que normalmente são excluídos no espaço de ensino vem sendo reconhecido pouco a pouco e isto é essencial para a dignidade e para a prática dos direitos humanos".

DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO

Além de enfrentar a pressão da família dos alunos, muitos educadores têm de aprender a lidar com o próprio preconceito. Isso deveria ser trabalhado desde a formação inicial.

Se a inclusão é garantida por lei, como podem os professores sair da faculdade sem conhecer o assunto? É o que é mais questionado por especialistas em educação em diversos segmentos.

Sobre o comportamento aprendido, denota-se em (Aries, 1981, p. 90) que educadores, diretores, pais, estudantes, nenhum deles nasce com preconceito. A intolerância é assimilada e fomentada pela sociedade, muitas vezes resistente quando se trata de lidar com as diferenças.

A discriminação surge da necessidade que temos de qualificar as coisas e os indivíduos dentro do que é socialmente considerado normal.

As crianças só repetem as atitudes dos adultos em relação às pessoas com deficiência e ao papel que estas desempenham na sociedade.

Desde as civilizações primitivas o homem se organiza socialmente centrado em si mesmo. Com base nisso, ele julga os demais pelas roupas que usam, pelos alimentos que consomem, por suas histórias e sua moral. Os grupos são formados de acordo com a classe social, idade, cultura, religião, região na qual vivem, estética (ARIÉS, 1981).

As chamadas comunidades de referência pressionam as demais e ensinam atitudes como o deboche. Assim, quando uma pessoa ocupa uma posição que pela "normalidade", não faz sentido, surge o estranhamento.

Segundo Bontempo (2002, p. 11), verifica-se que "o primeiro passo para se combater a intolerância e efetivamente promover a inclusão dessas crianças" é aceitar que elas existem e são detentoras dos mesmos direitos que as demais.

A resistência às pessoas com deficiência é fruto do desconhecimento sobre o assunto. Só quem tem mais contato sabe que elas podem se desenvolver se forem motivadas.

Estatisticamente falando, sabe-se que cerca de 62% das crianças com deficiência sofreram ou sofrem algum tipo de discriminação em diferentes situações inclusive na escola. No entanto, 38,7% dos responsáveis por elas tomam providências (BONTEMPO, 2002).

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO INCLUSIVO

A escola, portanto, é um local em que é necessário combater o preconceito. Alguns pais acham que a escola inclusiva anda para trás porque o ensino piora com a presença de alunos com deficiência. Como vivemos em um mundo em que todos querem competir para ter sucesso, talvez andar para trás, no sentido de diminuir um pouco esse compasso frenético, seja positivo (DORNAS, 1997).

Cite-se como exemplo, o fato de no momento em que bate o sinal na hora da saída, todos correm alucinados em direção à porta da sala: se há um colega em cadeira de rodas, porém, eles aprendem a esperar a ajudá-lo e acompanhá-lo (DORNAS, 1997).

A inclusão ensina a tolerância para todos os que estão diariamente na escola e para a comunidade. A chegada das crianças com deficiência está provocando uma grande reflexão nesse sentido.

Por isso, especialistas afirmam que a inclusão escolar é uma revolta silenciosa. Para que ela aconteça, no entanto, toda a equipe deve pensar em conjunto.

Conforme Kamii (1991, p. 33) "a ideia precisa estar incluída na proposta pedagógica e levar todos a conhecer melhor o assunto". Quando não há informação, se torna angustiante para o professor receber esse aluno e lidar com ele. O trabalho em equipe leva todos os educadores e funcionários a desempenhar de maneira mais eficiente seu papel nessa área.

Em 2003, foi publicado pelo Ministério da Educação uma pesquisa denominada de "Aprendendo sobre os Direitos da Criança e do Adolescente com Deficiência", da organização sem fins lucrativos Save The Children Suceia, que luta pela disseminação dessas práticas no mundo todo. Em vez de só levantar números procurou-se na presente pesquisa coletar depoimento de jovens, pais, parentes, professores e outros profissionais sobre o preconceito e a violação dos direitos humanos.

Em um desses relatos, a mãe de um menino de 13 anos com deficiência mental diz que ele era tratado como palhaço pelos

outros estudantes. Certa vez colocaram um papel com o desenho de um pênis em suas costas. Enquanto ele andava, os alunos e até os funcionários riam dele. Então eu o tirei da escola. Afirmou a mãe do menino (DORNAS, 1997).

Uma garota de 18 anos com deficiência física, conta que quando começou a estudar, olhavam-na como se ela tivesse uma doença contagiosa e alguns a chamavam de aleijada. Quase todos os dias, chegava em casa chorando.

Escola não é lugar de sofrimento e humilhação. Por isso, os professores e funcionários precisam adotar posturas conscientes e coerentes com seu papel de formadores. Quem pode dizer em que momento terminam as possibilidades de aprendizado de quem tem deficiência? Só com as portas das escolas abertas é que será possível saber. Por isso ela é tão importante.

INTERAÇÃO COMO FORMA DE PROMOVER O APRENDIZADO

Segundo Piaget (1978, p. 31) "ao receber uma criança com necessidades especiais, é comum o professor ficar ansioso, com receio de não dar conta do recado". Diante deste desafio, deve-se buscar informações com colegas que já haviam vivenciado tal situação e pesquisar conhecimentos teóricos em livros e revistas para enriquecer a prática em sala de aula.

Cite-se o exemplo de quando se recebe alunos com paralisia cerebral, por exemplo, em uma turma de 6 anos. É perceptível que a criança chama a atenção de todos quando a turma está por exemplo, circulando pela escola, sobretudo se ela for mais velha.

Trata-se de crianças muitas delas simpáticas e alegres, e que, necessitam muitas vezes estar com outras crianças correspondentes a sua idade mental para que a interação ocorra de forma mais harmoniosa.

Ainda em Piaget (1978, p. 45) verifica-se que "trabalhando-se dessa forma, promove-se uma interação bem mais consistente a exemplo de trabalhos com leituras, e principalmente, trazendo os devidos esclarecimentos para a turma, fica mais fácil a convivência e o desenvolvimento cognitivo da criança".

Uma sugestão de atividade que pode ser trabalhada como forma de promover a inclusão da criança portadora de necessidades especiais nas séries regulares é o trabalho com brinquedos cantados que visam explorar o tema por meio de múltiplas linguagens (corporal, escrita, oral, plástica, musical, matemática), para que todos possam expressar-se de diversas maneiras, construindo laços por meio de brincadeiras que proporcionam interações e aproximações físicas.

Ao trabalhar com múltiplas linguagens, as crianças podem perceber que existem muitas maneiras de se expressarem. Geralmente, a escola valoriza muito a linguagem escrita, em detrimento de outras formas de expressão, que são também muito importantes (PIAGET, 1978).

Constitui-se uma oportunidade de afirmar para os alunos que as diferenças fazem a turma ficar ainda mais interessante,

pois sempre se tem muito a aprender com o outro e respeitá-lo já é um grande aprendizado.

A presença de crianças portadoras de necessidades especiais em séries regulares traz uma oportunidade de conviver com as diferenças na sala de aula.

A solidariedade e a cooperação passam a fazer parte da rotina do ambiente de sala de aula. Incluir crianças com necessidades especiais não é apenas mantê-las matriculadas na escola; é preciso garantir seus direitos de cidadã e a oportunidade de vivenciar experiências educativas de qualidade.

A escola deve proporcionar múltiplas aprendizagens e vivências. Ao desenvolver esse trabalho, deve-se considerar sua importância no processo de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais (DORNAS, 1997)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este trabalho conclui-se que a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular permite a elas que, muitas vezes, já sofrem discriminação da sociedade, conviver num universo rico de pluralidades, experiências e interações.

Por meio de um trabalho inovador, criativo e que busque desenvolver efetivamente as potencialidades da criança portadora de necessidades especiais e simultaneamente promover a sua integração com o restante da sala de aula é um trabalho muito prazeroso e que traz muita satisfação e realização profissional para o educador que o realiza.

Conviver com as diferenças é construir um ambiente mais cooperativo, sem preconceitos ou discriminação: é aceitar e valorizar o outro como ele é, e todos têm muito a ganhar nestas situações.

As crianças com necessidades especiais têm uma história de exclusão na sociedade brasileira como foi possível constatar ao longo deste trabalho. Já houve tempo em que eram afastadas totalmente do convívio social, pois as diferenças eram vistas como maldição.

A partir do século XIX, iniciou-se a chamada segregação institucional – deficiente era tratado como doente em alguma instituição, excluído da família e da sociedade. Crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência tinham de conviver somente com outras pessoas consideradas deficientes.

Em 1986, a expressão alunos excepcionais foi substituída por alunos portadores de necessidades especiais e, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, iniciando o processo da chamada educação inclusiva nas escolas regulares.

A Constituição Federal de 1988 garante o acesso de todos ao Ensino Fundamental, e os alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado, de preferência na escola, sem que esse substitua o ensino regular. Finalmente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, alunos com necessidades especiais devem ter garantida sua inclusão na rede regular de

ensino, como dever do Estado.

Existe também a Lei Federal n° 7.853, que dispõe sobre o apoio aos deficientes e sua integração social, definindo o preconceito como crime.

Com isso, e tudo que foi visto ao longo deste trabalho verifica-se que muito se avançou em termos de inclusão de alunos deficientes no contexto educacional de ensino, mas que os desafios a serem superados ainda são grandes, especialmente com relação ao aspecto cultural.

É preciso incutir a concepção de igualdade de oportunidades para que a sociedade brasileira compreenda que a educação deve ser o aspecto mais importante em relação a cidadania e que todos os brasileiros são iguais em oportunidades para só assim de fato termos uma sociedade justa, igualitária e desenvolvida segundo se preceitua nos moldes do texto constitucional.



SHIRLEY NOGUEIRA DOS SANTOS TEBALDI

Graduação em Estudos Sociais, habilitação plena em Geografia pelo Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado (1998); Graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2000); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Geografia - na EMEF M´BOI MIRIM I.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philipe. História social da criança e da família. Guanabara, Rio de Janeiro, 1981.

ASSIS, Múcio Camargo de. Proepre – Fundamentos teóricos. Unicamp, Campinas, 2000.

BONTEMPO, Luzia. Alfabetização com sucesso. Belo Horizonte, 2002.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências & Cognição. Ano 02. Vol. 04, mar/2011. Disponível em www.cienciasecognicao.org.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

DORNAS, Roberto Geraldo de Paiva. Diretrizes e bases da educação nacional: comentário e anotações. Modelo Editorial, Belo Horizonte, 1997.

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. Inclusão: uma realidade em discussão. 2º ed. Curitiba: Ibepex, 2011.

KAMII, Constance. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. Trajetória Cultural, São Paulo, 1991.

LEAL, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação Especial no Brasil - Da Exclusão à Inclusão Escolar. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? Moderna, São Paulo, 2003.

MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). Inclusão: compartilhando Saberes. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2016.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2013.

SOARES FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 6º. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VOIVODIC, Maria Antonieta. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNESCO. Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.



DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM BEBÊS DE 0 A 2 ANOS DE IDADE

RESUMO: A comunicação é uma necessidade básica do ser humano, aprender a falar é uma das realizações mais importantes e mais visíveis da primeira infância. A linguagem significa novas oportunidades para a compreensão social, para aprender a respeito do mundo e compartilhar experiências, prazeres e necessidades. O presente artigo procura observar e compreender o desenvolvimento em um grupo específico, que são as crianças de 0 a 2 anos. Nos primeiros anos de vida, a criança precisa de uma aprendizagem sólida repleta de momentos significativos. Buscou-se apoio na fundamentação teórica, em particular dos autores Jean Le Boulch (1982), Beatriz Ilari (2002) e Winnicott, que trata da relação de cumplicidade e afetividade mãe/bebê, e faz a relação do afeto corpo a corpo entre adultos e a criança.

Palavras-chave: Linguagem; Desenvolvimento; Afetividade.

INTRODUÇÃO

Ao citar a oralidade é importante nos basearmos em dois teóricos do desenvolvimento: Piaget e Vygotsky (apud La Taille, Oliveira e Dantas, 1992) que demonstram análises diferenciadas de como se desenvolve a linguagem.

Segundo Piaget (apud La Taille, Oliveira e Dantas, 1992), há duas amplas categorias de linguagem: a linguagem não comunicativa ou egocêntrica e a linguagem comunicativa ou socializada.

Na linguagem não comunicativa, a criança não tem a intenção de comunicar e também não leva em conta o ponto de vista do ouvinte, isso acontece de 3 à 6 anos. Já a linguagem comunicativa, a criança leva em consideração o ouvinte e, agora, ela deseja transmitir alguma informação, e isso ocorre a partir dos 6 anos de idade. Conforme as crianças crescem, verifica-se um aumento da linguagem comunicativa e isso deve ao fato de as crianças mais velhas sofrerem intensa pressão social, a fim de buscar padrões de comunicação mais adequados, já que não se pode admitir uma linguagem pouco clara. Também a interação com colegas da mesma idade exige que a criança se comunique de maneira precisa e eficiente. A criança pequena tem muita dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, e ela possui o pensamento egocêntrico, que está centrado no "eu", assim ela elege o ponto de vista próprio como absoluto.

De acordo com os estudos de Piaget (1992) o desenvolvimento da criança desde o nascimento até 1 ano a dois anos de idade e com esse estudo surgiram os estágios. O primeiro estágio é o sensório-motor: as primeiras manifestações de inteligência do bebê aparecem em suas percepções sensoriais e em suas atividades motoras. No segundo estágio as adaptações são adquiridas ou aprendidas. No terceiro estágio o bebê já está familiarizado com o seu próprio corpo e sua atenção se descia para os acontecimentos do ambiente. No quarto estágio é iniciado um comportamento intencional. No quinto estágio começa o tateamento orientado, no qual a criança experimenta para ver o que acontece. No sexto e último estágio do comportamento sensório-motor a criança começa a fazer esse tateamento mentalmente e não fisicamente.

De acordo com Vygotsky (1992), o indivíduo interage com o meio e a linguagem humana, que é um sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem duas funções básicas:

Intercâmbio social: para se comunicar com seus semelhantes o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Observa-se que o recém-nascido não sabe articular as palavras, nem é capaz de compreender o significado, mas consegue se comunicar por meio de sons, gestos e expressões. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem.

Pensamento generalizante: a linguagem ordena o real, agrupa todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.

Outra característica interessante da linguagem para Vygotsky (1992) é que ele coloca que, primeiro, a criança utiliza a fala socializada, com intenção de se comunicar, e com o desenvolvimento é que ela passa a ser capaz de utilizar o pensamento, com função de adaptação pessoal. No processo de internalização dessa fala socializada, ocorre a transição para a fala egocêntrica, quando a criança fala alto para si mesma, independente da presença de um interlocutor. A linguagem do grupo cultural em que a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos: a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos (Vygotsky, apud La Taille, Oliveira e Dantas, 1992).

Tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é contato social, a comunicação; isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação. Assim, mesmo a fala mais primitiva da criança é social. Nos primeiros meses de vida, o balbucio, o riso, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras da criança cumprem não somente a função de alívio emocional como também são meios de contato com os membros de seu grupo. No entanto, esses sons, gestos ou expressões são manifestações bastante difusas, pois não indicam significados específicos, o choro pode significar dor de barriga, fome, etc. Antes de aprender a falar a criança demonstra uma inteligência prática que consiste na sua capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos sem a mediação da linguagem. Primeiramente a criança utiliza a fala como meio de comunicação, de estabelecer contato com outras pessoas (para pegar um doce em cima da mesa), a criança faz apelos verbais a um adulto. Nesse estágio a fala é global, não é utilizada como instrumento do pensamento. Ele chamou essa fala de discurso socializado. Aos poucos, a fala socializada que antes era dirigida ao adulto, é internalizada, a criança passa a apelar para si mesma para solucionar uma questão, é o chamado discurso interior. Nesse caso a criança estabelece um diálogo com ela mesma, é como se ela falasse para ela mesma.

O domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, em especial no seu modo de se relacionar com o seu meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar.

Amarilha (2006) diz que as imagens são muito importantes nos primeiros estágios de leitura, tão importantes quanto as palavras. Também deixa claro que não pode ocorrer a falsa autonomia de leitura. O leitor que não consegue sustentar por muito tempo o processo de abstração também não consegue ler mais do que poucas páginas de um livro, porque a partir da abstração, treina-se também a concentração. O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. A linguagem é uma forma de ação interindividual, orientada por

uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras ou uma carta. A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento que é apreendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento (PCN, vol.2, 2000).

LINGUAGEM ORAL

A partir do sexto mês, o bebê já consegue manusear brinquedos e reconhecer as pessoas com as quais convive em seu dia a dia, então é iniciada a fase na qual sente-se mais segura para engatinhar, se arrastar e começa a querer fazer tudo sozinho. A família detém o papel fundamental de estimular os sentidos da criança, para que ela tenha acesso a uma expressão sonora que poderá ajudar muito no seu desenvolvimento linguístico. Portanto uma criança estimulada desde cedo tem mais vontade de falar do que aquela que não recebeu nenhum estímulo e, um estímulo primordial é o carinho demonstrado pelos pais para a criança ao cantarem para ela, mesmo que não saibam a maneira correta de cantar (LEVY, 1996).

Para Le Bouch (1982), a aquisição da linguagem se dá quando a criança estabelece relação com as pessoas e com sua mãe por meio de comunicação mimo-gestuais. Os meios para encontrar o contato, o intercâmbio com outras pessoas, são perceptivos e motores. A partir dos dois meses, a criança responde por meio de mímicas e gestos subordinados às suas características tônico-motoras. Haverá um prolongamento da comunicação a medida em que os intercâmbios afetivos da criança e de seu ambiente sustentarem a necessidade de contato e comunicação com o meio humano. O treinamento vocal irá evoluir em seguida ao treinamento gestual, esse é o período da pré-linguagem que acontece nos primeiros exercícios vocais. O grito é mais um apelo que um meio sonoro de comunicação e além dele todas as emissões sonoras preparam o terreno para o exercício linguístico. A partir do 2º e 3º mês, a criança emite sons variados, sem relação com os sons da linguagem como ruídos de língua, de lábios, de garganta ou sons frequenciais e, no 6º e 7º mês aparece o balbucio, verdadeira vocalização, processo de estimulação ligado ao desenvolvimento de controle auditivo da articulação dos sons (LE BOULCH, 1982).

Conforme Le Bouch (1982), no período linguístico entre 1 ano e 1 ano e três meses, a linguagem ainda vai conquistar sua autonomia e isso irá acontecer juntamente com o desenvolvimento psicomotor, pois os sinais sonoros irão permitir uma linguagem mais direta, voltada para a realidade da criança. É o dia a dia que vai aproximando a criança da palavra, da oralidade e com o passar do tempo ela trocará a palavra ou o momento totalmente oral pela representação mental, assim, a criança exercerá sua função simbólica com a transposição do símbolo verbal para o signo sonoro.

A linguagem é uma importante

contribuição para o desenvolvimento psicomotor e as primeiras palavras a serem pronunciadas pela criança são aquelas que lhe são familiares e tem um poder afetivo especial. Acontece pois ela ainda está na fase que tem dificuldade para ser entendida pelos adultos ao seu redor, e escolhe palavras ligadas as coisas que lhe causam satisfação. Com isso o seu vocabulário fica limitado e vai sendo ampliado até os dois anos de idade. Ela utiliza a mesma palavra para tentar dizer coisas diferenciadas. A linguagem auxilia a criança a usar a sua imaginação abrindo-lhe um leque de possibilidades rumo as palavras, expressões completas e frases (LE BOUCH, 1982).

LINGUAGEM CORPORAL E MOTORA

O trabalho com a psicomotricidade é muito importante e auxilia a criança a controlar sua motricidade. Seu desenvolvimento psicomotor utiliza o ritmo associado ao controle tônico, abrindo caminhos para o desenvolvimento corporal e motor.

Para Le Boulch (1982), o feto se sente bem e confortável enquanto está na vida intrauterina e sua atividade motora fica equilibrada no líquido amniótico. Com o nascimento essa situação de conforto termina e com o rompimento do cordão umbilical a criança não consegue satisfazer suas necessidades vitais, precisando agora de carinho e atenção para proporcionar um desenvolvimento mais completo. O recém-nascido com sua motricidade limitada ainda não possui tono suficiente para conseguir manter seu equilíbrio no espaço no qual está inserido. No 2º mês o corpo começa a entrar no ritmo de maturação e no 4º mês os movimentos mais fortes acontecem de maneira espontânea ou por meio de estímulos sensoriais.

Conforme Levy (1996, pág. 105):

"Esta é a idade (9 à 15 meses), em que a criança experimenta de fato o prazer que lhe proporciona a atividade motora. Ela tem vontade de alcançar tudo, de agarrar tudo, fazer tudo sozinha. Mas, para progredir, ela precisa da presença carinhosa, estimulante e tranquilizadora do pai e da mãe. É a idade do prazer compartilhado. Não se trata de fabricar bebês precoces, mas de ajudar a criança a se sentir bem no seu corpo". (Le Boultch, 1982 p. 28).

A criança precisa do estímulo das pessoas que estão a sua volta e a relação entre a mãe e seu recém-nascido podem ser comparadas a uma simbiose, uma associação em que esses dois seres vivos, a mãe e o bebê, vivem em comum, um está mutuamente ligado ao outro, é uma relação de cumplicidade e os momentos mais marcantes desta simbiose, acontecem quando a mãe dá mamar, dá banho e troca a fralda da criança, outro momento especial é o do corpo à corpo da criança com a mãe, quando ela está mamando e aí acontece o contato direto com o calor, a pele (cutâneo), o cheiro, a voz e o rosto de sua mãe. As reações tônicas da mãe ao tocar e segurar a criança demonstra a sua ansiedade e emoção que estava presente no desenvolvimento do tono da criança. Apesar desta fase da vida da criança não ser consciente, é fundamental,

pois as experiências pelas quais passam o corpo ficam marcadas, graças a memória do corpo que existe de modo inconsciente. A criança conhece a mãe por meio de um diálogo tônico e quando a mãe está ausente resolvendo algo ou trabalhando, ela utiliza um diálogo afetivo e se aproxima das pessoas que estão ao seu redor. A partir dos seis meses de idade a criança passa a perceber a diferença entre familiares e pessoas estranhas, e só aos sete ou oito meses a imagem da mãe será identificada (LE BOULCH, 1982).

O tono muscular existe desde que o corpo humano surgiu na esfera terrestre e o corpo passa por alguns estágios, por algumas mudanças:

- 3º mês, o tono dos músculos da nuca e do pescoço vai se organizar em razão das posições do eixo corporal a criança passa da posição deitada e sentada com apoio;
- Entre 6º e 8º mês, a criança equilibra-se na posição sentada e tem agora uma visão mais global de seu ambiente, além de ter mais segurança nas experiências de manipulação com os braços totalmente liberados;
- Entre 9º e 12º mês, a criança começa a rastejar, depois fica de quatro, preparando-se para ficar de pé;
- Entre 10º e 12º mês, ficará de pé com apoio, na posição bípede, titubeante e depois mais firme;

18º mês, a atividade sensório-motora separa a criança das relações exclusivas com a mãe, permitindo-lhe descobrir a existência dos objetos e sua permanência (LE BOULCH, 1982).

Winnicott e a importância do ambiente mãe e ambiente escolar

A mãe oferece um "ambiente facilitador" no qual a evolução e as interações naturais do bebê com o meio podem desenvolver-se segundo sua hereditariedade e nesse processo a saúde mental do indivíduo está sendo construída desde o início pela mãe, não se pode esquecer que de certa maneira esse ambiente facilitador também é oferecido no espaço escolar.

Na visão do psicanalista e pediatra inglês Donald Winnicott, holding é um conjunto de cuidados que o ambiente representado pela mãe, dispensa ao bebê. O holding inclui especialmente o segurar físico do bebê, a forma como a mãe toca o seu bebê, como está lhe dirige o olhar, como aconchega em seu colo, os cuidados na hora da troca e do banho permitem que o bebê vivencia seu corpo se constituindo psiquicamente como ser no mundo. A massagem Shantala é considerada a arte de transmitir amor por meio do toque das mãos, uma técnica procedente da Índia foi descoberta pelo médico francês Frederick Leboyer em uma viagem à Calcutá, este observou em uma pequena aldeia uma mãe massageando seu bebê com movimentos suaves e delicados, batizou-a com o mesmo no da mãe que fazia a massagem.

Para um desenvolvimento psíquico saudável é necessário que a mãe se encontre em sintonia com seu bebê. A maneira como a mãe toca seu bebê, seja pelas suas mãos ou pelo seu olhar, a forma com que é banhado, embalado, alimentado, o modo como ela lhe dirige a palavra, permitem que o bebê entre em contato com as diversas partes do seu corpo e vivencia um sentimento de

continuidade de ser.

O holding é considerado uma função da mãe suficientemente boa nos primeiros meses de vida do bebê. A partir do estado de devoção da mãe, na qual esta é capaz de responder às necessidades que o bebê tem a cada momento, portanto, podemos entender que a mãe é aquela que, na interioridade de si, reconhece os diferentes estados e situações do bebê, até mesmo antes dele ter nascido. Dessa forma, ela o retém na memória. É essa memória da mãe que sustenta seus braços a fim de que esse bebê possa vir a ser um ser em continuidade. A mãe segura o bebê na mente porque na sua interioridade, o bebê vive como ser. Uma questão que se coloca fundamental para a mãe é a de poder sustentar o seu bebê na sua interioridade e não só nos seus braços. O autor diz que "Graças ao Holding, graças a essa mãe silencia que sustenta a possibilidade de ser do bebê, é que o bebê alcança o estado de integração." (WINNICOTT, 2002, 2006).

Os cuidados com as crianças giram em torno do termo "segurar" mormente se o seu significado for ampliado conforme o bebê se desenvolve, pois, a criança é dependente e não consegue se virar sozinha. Segurar e manipular bem uma criança facilita os processos de maturação, do contrário esses processos podem ser interrompidos e a sua adaptação às novas experiências pode ser prejudicada. Os bebês que tem sorte de serem bem segurados adquirem confiança em um mundo amigável e com isso conseguem ser capazes de atravessar todas as fases de seu desenvolvimento emocional com rapidez e segurança, além da base de sua personalidade que estará sendo ajustada. Segundo Winnicott (2006, p. 52):

"Os cuidados com as crianças giram em torno do termo "segurar", principalmente se permitirmos que seu significado se amplie à medida que o bebê cresce e que seu mundo vai se tornando mais complexo. O termo pode incluir, com muita propriedade, a função do grupo familiar, e, de uma forma mais sofisticada, pode também ser empregado para caracterizar o trabalho com casos, tal como ele se dá nas profissões cuja característica básica é a prestação de cuidados".

A maturação nos estágios iniciais e ao longo de toda a vida é muito mais a questão de integração e isso precisam ser oferecidas e de certa forma garantido pelo ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi demonstrar o desenvolvimento da linguagem em crianças de 0 a 2 anos de idade. Como é imprescindível nesta importante fase da vida o desenvolvimento não apenas físico, mas também psíquico e afetivo, mesmo ainda estando dentro do útero materno. Sentir-se seguro é fundamental para o indivíduo que acabou de sofrer o trauma do nascimento e entrou no mundo real. Nesta fase o mais importante é o estabelecimento do vínculo mãe-filho para que o bebê se sinta seguro e parta para sua aventura de descobrir o mundo



SOLANGE DA SILVA COSTA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena (Habilitação: Administração Escolar; Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental) pela universidade de Guarulhos (2006). Professora de educação infantil – no CEI Arturo de Angelis

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. Estão mortas as fadas? 7. Ed. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 2006.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Tradução: Lucie Didic. Brasília: Liber Livro Editora, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora DP & A, v. 2, 2000.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Trad. Por Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes médicas, 1982.

LEVY, Janine. O despertar do bebê: práticas de educação psicomotora. 8. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LUNA, S. V. Planejamento de Pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WINNICOTT, Donald W. Os bebês e suas mães. Trad. Por Jefferson Luiz Camargo 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.



A PRIORIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E SOCIAL

RESUMO: O texto apresenta uma reflexão sobre a conceituação de competência leitora e sua importância para desenvolvimento intelectual e social do indivíduo. Sendo um eixo importante no desenvolvimento cognitivo dos discentes. Apresenta o objetivo principal dos órgãos educativos do Estado de São Paulo nesta questão. Além de uma abordagem por meio de um quadro, demonstrando uma análise de aplicabilidade das competências leitoras nas situações de aprendizagens propostas pelo material da Proposta Curricular do Estado de São Paulo entre várias disciplinas. A análise realizou-se junto aos professores de uma escola estadual da Grande São Paulo, que possibilitou uma visão das dificuldades do aluno e da compreensão do profissional referente ao tema competência leitora.

Palavras-chave: Competência; Leitura; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O intuito de discutir sobre competência leitora veio das diversas situações apresentadas envolvendo a atualidade, como a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que se tornou obrigatória com a Resolução SE 76, de 7/11/2008, trazendo como principal objetivo à competência leitora e escritora; o desenvolvimento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, que também envolve a competência como foco formador, além de todas as avaliações externas aplicadas pelo governo para avaliar as instituições, que também se baseiam na formação, ou seja, na avaliação de bons leitores.

É importante destacar que quando se diz bom leitor não é aquele que sabe ler, mas num conceito mais amplo é aquele que compreende o que está escrito, interpreta, infere.

Portanto se faz pensar neste contexto que se instala nas escolas, que alunos são alfabetizados, mas infelizmente não são leitores, pois muitos não compreendem um enunciado. Exemplo de problemas matemáticos que acabam imperando dúvidas, pois essa competência, naquele momento, torna-se inviável, mas com mediação dos educadores nessa ação, pelo educando, torna-se possível.

Contudo a discussão se torna importante no sentido que educadores precisam se apropriar e oferecer em suas aulas situações que geram problemas como já discutia Paulo Freire, para que nossos alunos venham a adquirir tais competências, tornando-os competentes leitores e bons escritores.

Precisamos agir de forma que nossos alunos olhem o mundo de forma crítica, porém conscientes dos direitos e deveres que os torna cidadãos, mas a mediação vem da escola, deixando-os cientes, e porventura não alienados, percebendo que fazem parte do todo.

O texto inicialmente abordará conceitos defendidos por vários autores sobre o significado de competência. Com relação a reflexão sobre o tema, perfazendo a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo diante de situações de aprendizagem. Após as avaliações externas utilizadas pelo Governo do Estado e por último uma experiência discutida com professores de uma escola pública de Mauá.

A PRIORIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E SOCIAL

Compreender o que é competência é essencial para esse contexto, pois é nessa compreensão que se caracteriza a priorização da competência leitora e escrita caracterizada pela Proposta Curricular.

Adquirir competência está na capacidade de apoio ao conhecimento, segundo o que Terezinha Azeredo Rios, 2003, manifesta:

...competência são capacidades que se apóiam em conhecimentos. A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer o conhecimento

do conteúdo que se vai levar ao aluno etc. Compreender-se que é fundamental considerar a situação em que se desenvolve o trabalho, na medida em que ela mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente. (RIOS, 2003:p.78).

Outra definição é apresentada por Silva (1999):

Competências são capacidades de natureza cognitiva, sócio-afetiva e psico-motora que se expressam, de forma articulada, em ações profissionais, influindo, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade. (SILVA, 1999:p.60).

Segundo Allessandrini, (2002), coloca como:

...a competência manifesta-se em um conjunto, por meio da articulação de diversas habilidades. Durante o processo de equilíbrio, a competência representa o resultado do diálogo entre habilidades e aptidões que possuímos, as quais acionamos para buscar um novo patamar de equilíbrio quando entramos em desequilíbrio, pois há uma transformação a ser processada. Esse novo patamar implica uma nova organização dentro do caos representado pelo desequilíbrio temporário e fundamental para a evolução do sistema. Durante esse processo, observamos dinamismos como a capacidade para estabelecermos relações de semelhança e diferença que discriminar. E assim, sucessivamente, com a presença de outras redes de esquemas que dialogam constante e continuamente para desvendar estratégias possíveis que criam e constituem novas respostas para situações-problemas novas ou antigas. (ALLESSANDRINI, 2002:p.164-165).

Portanto a competência constitui um conjunto de conhecimento que habilita o indivíduo a vários desempenhos na vida, bem como, o emprego de atitudes adequadas às tarefas e o conhecimento, pressupõem operações mentais.

Leva-se a analisar que quando se fala de competência leitora o indivíduo interpreta o mundo em que vive de acordo com o contexto, mas também com tudo aquilo que adquiriu a partir do conhecimento. A leitura não está somente no ato de ler os textos, mas também, soma-se à leitura de mundo constituída da cultura e do meio em que vive.

Ler está além de depositar os olhos num texto, pois se pode ler e não compreender nada, uma vez que não se tem competência para aquela leitura, exemplo é um especialista em linguística ler um texto de física quântica, com certeza ele lerá o texto, mas não o compreenderá.

Ler, verbo transitivo é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. (SOARES, 2009).

Ceslestin Freinet (1896-1966), empregava o método global para iniciar a criança a leitura, utilizando palavras conhecidas do cotidiano, uma vez que a precisão e a riqueza da leitura dependem unicamente da prática e da compreensão global das palavras conhecidas do texto, valorizando a leitura, as descobertas e as pesquisas das crianças. (2009: p.28)

"Apresentar um documento não se reduz à mera leitura do mesmo, quando muitas vezes ocorre apenas a decodificação de palavras, e não a compreensão do texto. Trata-se de um processo que passa por várias fases, a partir de um olhar crítico preliminar". (SCHMIDT e CAINELLI, 2004: p.96-105).

A prioridade da competência leitora, que está fundamentada na importância de preparar a escola a ser apta a preparar os alunos a modernidade, segundo o que está organizado na Proposta Curricular , chama à atenção a deficiência a ser corrigida, pois os alunos convivem com tanto dinamismo proporcionado pela tecnologia que não percebem a importância de compreender a ler, da utilização de tanta informação para o cotidiano.

Segundo SILVA, 2004, "As competências adquiridas nas experiências de leitura conferem aos leitores um repertório de estratégias, dentre as quais será possível escolher aquela que parece mais conveniente para enfrentar as dificuldades apresentadas em uma nova situação". (SILVA, 2004: p.73).

Portanto as escolas públicas do Governo do Estado de São Paulo inseriram a partir de 2008, um novo contexto que mediante de situações de aprendizagem que incorporam o conteúdo a contextualização, favoreçam a construção de significados que mobilizam o conhecimento a serviço da inteligência ou dos projetos das pessoas.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

A definição que a proposta estabelece está em uma escola de espaço cultural e de articulação de competências e conteúdos das disciplinas, segundo ela, democratizando e indicando o que o aluno vai aprender.

E a competência leitora é o eixo primordial dessa proposta, pois ela está contida em todas as áreas de conhecimento baseada na matriz de referência oferecida pelo Ministério da Educação.

A Proposta Curricular distribuiu cadernos para o professor com toda uma estrutura de situações de aprendizagem que prevê desde a quantidade de aulas suficientes para aquele conteúdo, perfazendo as competências a serem adquiridas com as atividades propostas até as estratégias que o professor poderá realizar e somando a este, os alunos também receberam cadernos de exercícios para os estudos aplicados pela situação de aprendizagem proposta.

Quando se observa o caderno de Filosofia suas competências também contemplam a competência leitora ao estabelecer as seguintes competências na situação de aprendizagem 4 do 2º bimestre: interpretar tabelas nutricionais, compreender os fatores que contribuem para o gasto energético diário.

No caderno do 2º Bimestre de Filosofia

situação de aprendizagem 1 tem-se como competência, inferir sentidos de palavras, relacionar palavras em língua inglesa e suas definições; em química do mesmo bimestre situação 1 estabelece a compreensão dos experimentos de Rutherford e a interpretação dos fatos observados.

Visto que a proposta é estruturada nas Matrizes de Referências que garantem três grupos de competências que tem como funções: Observar, realizar e compreender pode-se entender o quanto é importante à priorização da competência leitora, pois ler implica em observar, interpretar aguardando a tomada de decisão, também na transformação da inicial observação e de modo consciente permitem compreensões próprias à elaboração cognitiva.

O parâmetro utilizado pela Secretaria de Educação e órgãos ligados a ela para implantação da proposta Curricular que além da inovação do Currículo utilizado nas escolas através das situações de aprendizagem, outra ação é o sistema de avaliação aplicada nas escolas pública, o SARESP , que é utilizado para verificação das aquisições de competências pelos alunos em seus cursos.

O SARESP foi formulado de acordo com o PISA um sistema de avaliação internacional de habilidade e conhecimento de jovens de 15 anos, que tem como objetivos: avaliar conhecimentos e habilidades, relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas, permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho.

O sistema de avaliação SARESP uma vez, utilizando os mesmos parâmetros que o PISA tem a possibilidade de comparação com outros países e podendo aplicar ações que venham a melhorar as escolas e capacitar profissionais, viabilizando materiais de aprendizagem.

Contudo um item nos leva a reflexão da nossa discussão, o PISA foi primeiramente implantado em 2000, visando o letramento que implica em aprender a ler e a escrever dentro de um contexto que faça parte da vida do aluno, que significa que é o significado que o objeto deve ter para ser entendido e assimilado dentro do contexto social.

Segundo SOARES, 2006, dispõe que:

...ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade.

Retornarmos a grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2006: p.39-40).

Segundo Magda Becker Soares, professora titular da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e doutora em educação, o letramento é condição de quem pratica socialmente a

leitura e também aplica a escrita como parte integrante da interação entre pessoas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, (1999), diz,

Ao procurar compreender as linguagens e suas manifestações como sinônimos da própria humanidade, em busca de uma troca constante para a vida social, o aluno aprende a elaborar para fins determinados. Os recursos expressivos, com finalidade comunicativa, presentes nas linguagens, permitem a relação entre sujeitos de diferentes grupos e esferas sociais.

A aprendizagem do caráter produtivo da linguagem faz parte constante do controle sobre o texto que será elaborado. O fazer comunicativo exige formas complexas de aprendizagem. Deve-se conhecer o que e o como, depois dessa análise reflexiva, tenta-se a elaboração, com a consciência de que ela será considerada dentro de uma rede de expectativas autorizadas.

Entra-se no limite da transversalidade dos usos da linguagem no social. Às escolhas individuais impõem-se os limites do social, que envolvem esquemas cognitivos complexos daqueles que podem escolher, porque tiveram a oportunidade de aprender a escolher. Para a maioria, a aprendizagem dessas disposições na escola é fundamental.

...A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social.(PCN, 1999:p.130-131).

SANTOS, 2008,coloca que,

...essas estratégias não são produto de um desenvolvimento iluminado de forma isolada pelo indivíduo. Ao contrário, elas são elaboradas ao longo de uma trajetória que exige postura ativa e construtiva por parte do indivíduo (ou aluno) em suas relações com outras pessoas que já tenham desenvolvido mecanismos de apropriação do texto. Cabe mediar o processo de leitura dos textos específicos da disciplina que lecionam, incorporando as reflexões sobre a leitura ao seu fazer cotidiano, além de mediar o processo de construção e desenvolvimento do Letramento. (SANTOS, 2008: p.2-3).

Portanto se uma criança não tem repertório para aquela leitura é compreensível que ela se desestimule, pois não faz parte do seu mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999, coloca que:

Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato de julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética. Onde se aprende isso? A experiência escolar é necessária e, mais, deve ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno.

Não enxergamos outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a defender e explicar suas idéias de forma organizada, em diferentes esferas de práticas da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem. (PCN, 1999:143).

O professor deve se incumbir oportunizando diversas situações de desenvolvimento a leitura, desde um texto

com vocabulário rebuscado, seja ele literário ou científico, até os mais modernos, para que os alunos adquiram repertório e estejam aptos a ler qualquer tipo de texto.

Segundo MACHADO ,2002, manifesta que:

...a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressividade mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente. (MACHADO, 2002, p 152).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos e discussões realizadas para observar a importância de trabalhar competência leitora em atividades problematizadas concluiu-se que é essencial o desenvolvimento de situações que levam os alunos a potencializar a leitura, pois é na aquisição dessa competência que o indivíduo pode ser um atuante eficaz no meio em que vive especialmente no desenvolvimento social com chances igualitárias na sociedade.

O indivíduo que realça a competência leitora tem oportunidades na sociedade, pois sabe compreender entrelinhas e leva-o a ser um cidadão inserido na sociedade.

As instituições estão vivenciando uma transformação educacional que manifesta o questionamento dos conteúdos, sistematizando competências que gera uma reflexão real na constituição cognitiva.

Vivenciar essa trajetória é sentir como esse processo se desenvolverá, portanto avaliar formativamente, que significa ter um olhar para os quatro eixos que direciona ao processual, um olhar de modo comprometido e profissional, ao desenvolvimento das atividades; continuado, um olhar a produção escrita e outras atividades de produção de textos, exercícios solicitados; pontual ás avaliações individuais e auto avaliativas sugeridas a observação ao próprio indivíduo.

Que remete a uma nova proposta de estudo, a avaliação que possibilitará uma análise do corpo docente e discente na aplicação das competências, verificando a necessidades reais de aperfeiçoamento das estratégias e metodologias pedagógicas, bem como da gestão escolar.



SANDRA ROCHA SOARES

Graduação em História pelo Centro Universitário de Santo André – UNIA em 2001. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UNICID em 2012. Professora do Ensino Médio - Filosofia – na escola Jardim Oratório.

REFERÊNCIAS

FINI, Maria Inês. Matrizes de Referência para a avaliação Saresp: documento básico. São Paulo: SEE, 2009.

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

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2003.

JAMET, Eric. Leitura e aproveitamento escolar. São Paulo, EDIÇÕES LOYOLA, 2000.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. Avaliar para conhecer. Examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MURRIE, Zuleika de Felice. Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola / Volume 1. São Paulo: SEE,2008. p. 30.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Secretário de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação, 1999 .p.131-131-143.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação. São Paulo, ARTMED, 2002: 164-165-152.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar. Por uma docência da Melhor qualidade. 4ª ed. São Paulo, CORTEZ, 2003: 78.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene: Ensinar História. SP: Scipione, (2004): 96-105.

SILVA, Janete B. Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um

currículo interdisciplinar. São Paulo, PUC, 1999:60. Dissertação de mestrado em Educação.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, (2006). p. 39-40.

SILVA, Vitória Rodrigues. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. In: História, (2004) v.23, n.1-2, pp.69-83.

SILVA, Mirian do Amaral Jonis (2006). Aprender para a vida ou para o vestibular? O Alfabetismo científico e a construção social de conceitos biológicos entre estudantes de Cursos Pré-vestibulares Comunitários. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-Rio.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura em Curso. Trilogia pedagógica. 3 ed. São Paulo: Autores Associados. 2006.

YUNES, Eliana (Org). Pensar a leitura: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.



A PEDAGOGIA HOSPITALAR E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo trata da Pedagogia Hospitalar e do atendimento pedagógico em classes hospitalares, tendo como objetivo geral apresentar os conceitos e definições sobre a Pedagogia Hospitalar e como objetivos específicos analisar o atendimento a criança no ambiente hospitalar. A atuação do pedagogo em classe hospitalar ocorre para atender ao direito da criança em prosseguir no processo educacional e promover a continuidade de seus estudos quando do retorno a escola. O objeto de estudo da pedagogia hospitalar é o atendimento a criança hospitalizada, trabalhando os aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento integral, no momento em que se encontra no ambiente hospitalar ou impossibilitada de frequentar a escola. O atendimento hospitalar contribui para que a criança tenha oportunidade de dar prosseguimento aos estudos e que o ambiente hospitalar se torne um ambiente mais agradável para a criança. A Pedagogia Hospitalar surge com o intuito de promover o atendimento especializado ao educando enfermo, hospitalizado ou que se encontre em tratamento de saúde em sua residência por um período prolongado.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar; Aprendizagem; Atendimento Educacional.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema de estudo a Pedagogia Hospitalar. Dentro deste tema o objetivo geral desta pesquisa é apresentar os conceitos e definições sobre a Pedagogia Hospitalar e os objetivos específicos tratam de analisar o atendimento a criança no ambiente hospitalar e no ambiente domiciliar e apresentar os principais aspectos da legislação pertinente ao tema.

Esta pesquisa se justifica à medida que é um direito da criança, previsto em legislação específica, a continuidade de atendimento educacional quando a mesma estiver impossibilitada de frequentar a escola, neste sentido, se torna extremamente relevante um estudo sobre a pedagogia hospitalar e a sua forma de atuação no atendimento em classes hospitalares.

A atuação do pedagogo em classe hospitalar ocorre para atender ao direito da criança em prosseguir no processo educacional e promover a continuidade de seus estudos quando do retorno a escola. Neste sentido a presença de um pedagogo no ambiente hospitalar é de extrema importância aos educandos no período de escolarização. O intuito deste atendimento é proporcionar a continuidade dos estudos e promover a aprendizagem com atividades diferenciadas que auxiliem a criança em sua recuperação.

A Pedagogia Hospitalar surge com o intuito de promover o atendimento especializado ao educando enfermo, hospitalizado ou que se encontre em tratamento de saúde em sua residência por um período prolongado. O trabalho da pedagogia hospitalar atua para evitar que o aluno em tratamento apresente dificuldades no retorno a escola, após o período de afastamento, o educando é capaz de prosseguir em seus estudos.

Com a preocupação em atender aos educandos hospitalizados foram criadas diversas leis que tratam sobre esse tema. Dentre elas podemos citar a Resolução nº 41 de 13/10/95 que aborda especificamente sobre os direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, o documento do MEC Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar, no qual são definidas as formas de atendimento destinados a criança que se encontra impossibilitada de frequentar a escola regular e a Lei nº 11.104 de 23/03/2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM

FIGURA 1 – ATENDIMENTO HOSPITALAR



Fonte: <https://http2.mlstatic.com/curso-de-pedagogia-hospitalar-com-certificado-reconhecido-D_NQ_NP_880194-MLB27395701803_052018-F.jpg> Acesso em 25 out 2018.

A pedagogia hospitalar oferece atendimento tanto para o paciente quanto para a família, durante o período de tratamento do educando. Os problemas enfrentados na fase de internação podem prejudicar o trabalho no âmbito hospitalar, a atuação do pedagogo ocorre por meio de atividades lúdicas que irão auxiliar na motivação, adaptação e no processo de recuperação do paciente.

O atendimento domiciliar, bem como o atendimento em classes hospitalares devem prever o trabalho com estratégias diferenciadas para possibilitar o acompanhamento pedagógico e o desenvolvimento das crianças em atendimento. É fundamental garantir que o vínculo entre a escola e o aluno seja mantido durante o período de atendimento e que o currículo

seja adaptado para atender as necessidades do aluno, garantindo um retorno adequado ao ambiente escolar.

Cerca de 60% das classes hospitalares existentes no Brasil é fruto de convênios firmados entre os hospitais e as Secretarias de Educação e Saúde dos Estados, estabelecendo e fazendo cumprir as determinações da Política Nacional de Educação Especial referente à área física, mobiliário, equipamentos e reaparelhamento, adequados as diferentes situações especiais dos alunos, discutindo e sensibilizando a equipe de saúde para que possa encontrar alternativas que levem à oferta de acomodações mais adequadas para o exercício desta modalidade de atendimento pedagógico-educacional. (FONSECA, 2003, p. 36).

De acordo com Matos e Mugiatti (2008), o esforço das instituições hospitalares ao abrirem espaço para esta nova realidade do ensino, contribui com a proposta de auxílio escolar à criança hospitalizada em idade escolar. Trata-se de estimular e dar continuidade aos estudos para que a criança ou o adolescente não venha interromper o ritmo de aprendizagem.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11/09/01, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e define a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, em todos os níveis de escolarização, que deve possuir uma proposta pedagógica diferenciada que garanta os serviços necessários para a aprendizagem e para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Sobre o atendimento em classes hospitalares traz a seguinte redação em seu artigo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, 2001, p. 04).

A preocupação com o atendimento escolar dos educandos que se encontravam hospitalizados, contribuiu para que diversas leis foram criadas para tratar sobre esse tema. Dentre elas podemos citar a Resolução nº 41 de 13/10/95 que aborda especificamente sobre os direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, o documento do MEC Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar, no qual são definidas as formas de atendimento destinados a criança que se encontra impossibilitada de frequentar a escola regular e a Lei nº 11.104 de 23/03/2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que

ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

Segundo Vasconcelos (2002), os resultados obtidos em diferentes pesquisas indicam e comprovam a melhora do quadro da criança que se encontra hospitalizada, com a mediação e o trabalho do professor são possíveis uma melhor adaptação e uma diminuição do tempo ocioso, com as atividades desenvolvidas no hospital. As pesquisas revelam que o trabalho pedagógico hospitalar contribui para a melhoria no quadro de saúde de pessoas hospitalizadas, independente do período de internação e do estado clínico do paciente.

Direito e proteção à vida e a saúde [...] Direito a ser hospitalizado quando for necessário ao seu tratamento, sem distinção de classe social, condição econômica, raça ou crença religiosa. [...] Direito a ser acompanhado por sua mãe, pai ou responsável, durante todo o período de sua hospitalização. [...] Direito a ter conhecimento adequado de sua enfermidade, dos cuidados terapêuticos e diagnósticos a serem utilizados, do prognóstico, respeitando sua fase cognitiva, além de receber amparo psicológico, quando se fizer necessário. Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar. (BRASIL, 1995, p. 1-2)

De acordo com tais documentos o atendimento pedagógico em na residência do educando e as classes hospitalares teriam que propor propostas de atendimento pedagógico diferenciadas, em razão da situação vivenciada pelo paciente que se encontra hospitalizado. Esse atendimento pedagógico deve ser realizado juntamente com a instituição de ensino, em todas as suas esferas de atuação e deve contar também com o apoio dos serviços de saúde.

O atendimento pedagógico hospitalar deve ocorrer em uma classe hospitalar que tenha um espaço adequado as necessidades do paciente, para que possam ser desenvolvidas as atividades pedagógicas necessárias, contendo materiais e mobiliário adequados, para que o atendimento seja realizado de maneira adequada.

A Lei nº 11.104 de 21/03/2005, dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação e prevê em seus artigos:

Art. 1o Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências. Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2o Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar. (BRASIL, 2005)

As classes hospitalares devem contar com diferentes recursos para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido de maneira efetiva, dentre estes recursos podemos destacar, televisão, câmera fotográfica, aparelho de som, dentre outros, que permitam o acesso a criança aos mesmos

recursos oferecidos pela escola. Sempre que possível a escola de origem do aluno deve ser responsável em garantir o seu atendimento, e quando necessário garantir que o para que o mesmo possa manter contato com professores e colegas da escola.

Para Matos e Mugiatti (2008), a educação deve mediar os processos de transformação social no intuito de buscar uma sociedade mais igualitária e justa, com isso, surgem outras demandas para o contexto educacional e a Pedagogia Hospitalar pode ser entendida como uma dessas novas demandas e tem o objetivo de atender crianças, jovens, adolescentes ou adultos que se encontrem em tratamento hospitalar.

O professor que irá coordenar a proposta pedagógica em classe hospitalar ou em atendimento pedagógico domiciliar deve conhecer a dinâmica e o funcionamento peculiar dessas modalidades, assim como conhecer as técnicas e terapêuticas que dela fazem parte ou as rotinas da enfermaria ou dos serviços ambulatoriais e das estruturas de assistência social [...] Do ponto de vista administrativo, deve articular-se com a equipe de saúde do hospital, com a Secretaria de Educação e com a escola de origem do educando, assim como orientar os professores da classe hospitalar ou do atendimento domiciliar em suas atividades e definir demandas de aquisição de bens de consumo e de manutenção e renovação de bens permanentes. (BRASIL, 2002, p. 21)

Quando o aluno retorna à escola e é reintegrado ao ambiente escolar, se faz necessário uma série de ações para a garantia das condições adequadas para que ele possa ser incluso novamente ao âmbito escolar, neste sentido, promover a visita dos professores e colegas, quando o aluno não puder se locomover, a participação da família durante o período de internação do aluno e mobilizar a equipe escolar quando do retorno do aluno à escola.

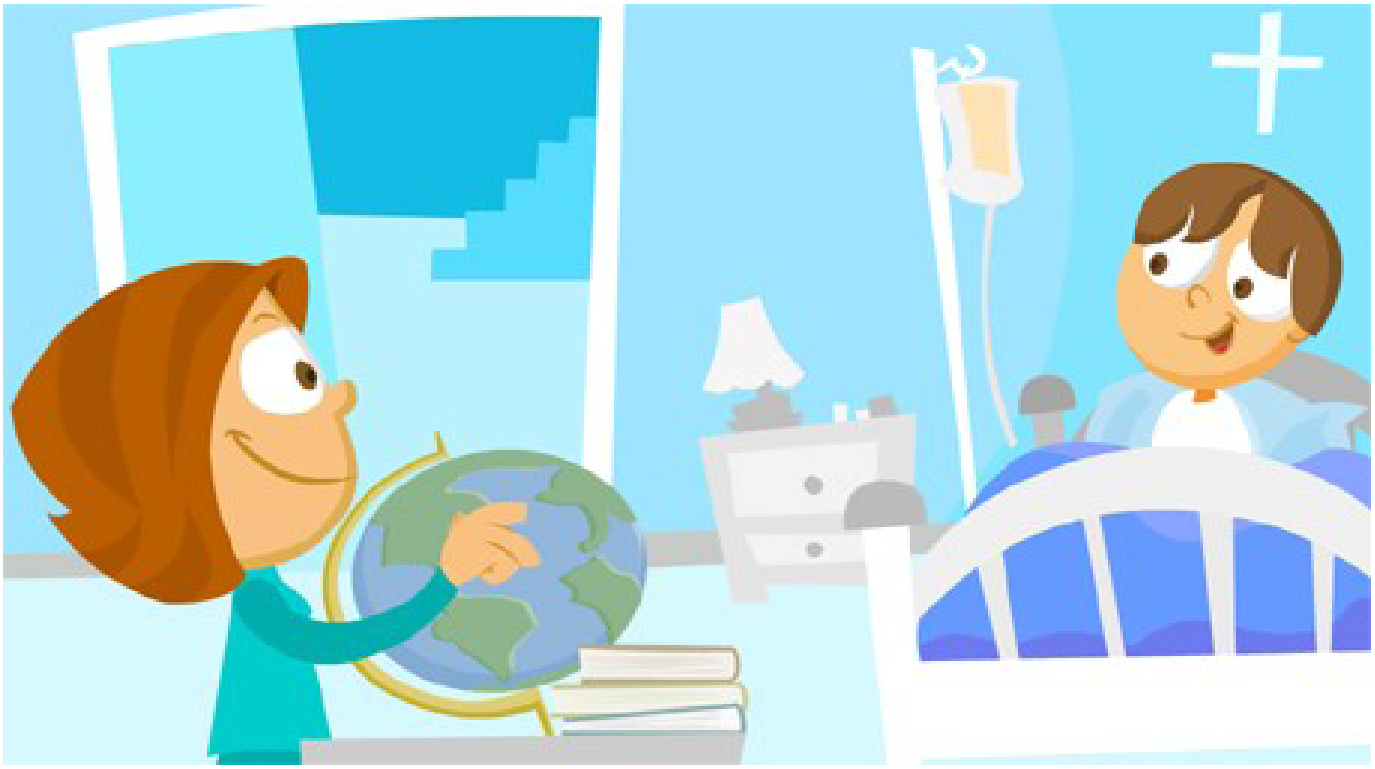
O professor que realiza o atendimento pedagógico domiciliar ou em classe hospitalar deve ter formação para o trabalho com a diversidade humana e diferentes manifestações culturais, para que possa planejar estratégias de adaptação curricular e práticas pedagógicas diferenciadas para o atendimento a este aluno. O trabalho em conjunto com diferentes profissionais da escola deve permear as ações para o registro e avaliação dos trabalhos desenvolvidos neste atendimento.

O profissional que atua na coordenação pedagógica das classes hospitalares, segundo Castro (2009) tem as seguintes atribuições:

[...] coordenar o grupo de professores, divulgar o trabalho frente as universidades, faculdades e no próprio hospital, firmar convênio de estágio com instituições de formação superior nas áreas de Educação. [...] O coordenador contacta as escolas de origem, bem como as Secretarias de Educação para a regularização de matriculas e faltas, informando assim a situação do aluno/paciente. [...] Outra atribuição desse profissional é orientar os pais quanto à formalização de matrículas na rede básica de ensino e transferências interestaduais nos casos de tratamento prolongados [...] Cabe ainda ao profissional, levantamento de dados estatísticos, bem como relatórios que

fazem parte da formalização do convênio entre as duas instituições, educacional e hospitalar. (CASTRO, 2009, p. 43)

Figura 2 – Classe Hospitalar



Fonte: <http://anselmosantana.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Pedagogia-hospitalar-2-1.jpg> Acesso em 25 out 2018.

A pedagogia hospitalar atua para proporcionar o atendimento a criança hospitalizada, dando-lhe condições para que possa prosseguir em sua aprendizagem no ambiente hospitalar, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem e facilitando o seu retorno à escola e acompanhamento das atividades.

Podemos definir a Pedagogia Hospitalar como um ramo da Pedagogia, em que o objeto de estudo é o atendimento a criança hospitalizada, trabalhando os aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança que se encontra no ambiente hospitalar ou impossibilitada de frequentar a escola. O atendimento hospitalar contribui para que a criança tenha oportunidade de dar prosseguimento aos estudos e que o ambiente hospitalar se torne um ambiente mais agradável para a criança.

O professor da escola hospitalar é, antes de tudo um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar. Por isso, não lhe deve faltar, além de sólido conhecimento das especialidades da área de educação, noções sobre as técnicas e terapêuticas que fazem parte da rotina da enfermaria, e sobre as doenças que acometem seus alunos e os problemas (mesmo os emocionais) delas decorrentes, tanto para as crianças como também para os familiares e para as perspectivas de vida fora do hospital. (FONSECA, 2003, p. 29)

O pedagogo que atua nas classes hospitalares é responsável em desenvolver o trabalho pedagógico e em trabalhar com as emoções da criança hospitalizada, desta maneira, a sua atuação não se restringe apenas aos conteúdos pedagógicos, mas tem uma função psicológica e voltada ao direito da criança hospitalizada. Desta maneira, o objetivo é que a criança dê continuidade ao seu desenvolvimento de maneira integral, garantindo que ao retornar à escola, ela possa retomar o seu processo de aprendizagem e ser reinserida no ambiente educacional.

O trabalho hospitalar oferece momentos de alegria e bem estar, estimulando assim, a autoestima, a escuta pedagógica no processo de humanização da prática pedagógica hospitalar é importante, a criança ou adulto tem a necessidade de ser observado como um todo e não apenas como um aluno, observando seu estado físico, levando em consideração que o mais importante é a sua saúde, e o professor deve avaliar todos estes aspectos para que o atendimento ocorra de maneira tranquila e de acordo com as condições de saúde do paciente.

A atuação do pedagogo é reforçar e dar continuidade aos estudos dos alunos, ou seja, um trabalho multidisciplinar no contexto hospitalar. A Pedagogia Hospitalar veio para atuar num trabalho integrado e de sentido complementar incentivando o aluno a não desistir dos estudos e futuramente dar continuidade fora dali ao retorno do ensino formal, portanto, “Inovar, abrir novos caminhos, nunca foi tarefa das mais fáceis” (MATOS, 2006, p. 23).

O atendimento domiciliar ocorre na residência do educando que se encontra impossibilitado de frequentar a escola, em alguns casos são necessárias algumas adaptações neste ambiente para propiciar ao educando as condições adequadas para o atendimento, com a aquisição de moveis e equipamentos adequados para a necessidade da criança.

Segundo Ortiz e Freitas (2005), a Classe Hospitalar assume identidade educacional, ao utilizar os conteúdos escolares, com metodologias lúdicas, oferecendo ao educando hospitalar uma oportunidade de vida intelectiva e sócio interativa, o paciente-aluno necessita de horários especiais para estar na classe hospitalar, a rotina hospitalar deve ser analisada para que não haja intervenção por parte do profissional da educação nos serviços de enfermagem, médicos e outros.

O atendimento no hospital deve se adequar ao horário de funcionamento da classe hospitalar para que não prejudique o atendimento hospitalar do paciente e o objetivo da classe hospitalar deve ser o

de promover um atendimento preventivo, contribuindo para a diminuição do fracasso escolar, evasão e reprovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas de ensino deverão promover estratégias para a formação continuada dos professores que atuam nas classes hospitalares e no atendimento pedagógico domiciliar, para que estes profissionais estejam aptos a desenvolver o atendimento neste âmbito. A pedagogia hospitalar atua para proporcionar o atendimento a criança hospitalizada, dando-lhe condições para que possa prosseguimento em sua aprendizagem no ambiente hospitalar, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem e facilitando o seu retorno à escola e acompanhamento das atividades.

A pedagogia hospitalar oferece atendimento tanto para o paciente quanto para a família, durante o período de tratamento do educando. Os problemas enfrentados na fase de internação podem prejudicar o trabalho no âmbito hospitalar, a atuação do pedagogo ocorre por meio de atividades lúdicas que irão auxiliar na motivação, adaptação e no processo de recuperação do paciente.

O atendimento pedagógico em domicilio e as classes hospitalares teriam que propor propostas de atendimento pedagógico diferenciadas, em razão da situação vivenciada pelo paciente que se encontra hospitalizado. Esse atendimento pedagógico deve ser realizado juntamente com a instituição de ensino, em todas as suas esferas de atuação e deve contar também com o apoio dos serviços de saúde.

Para atuar na classe hospitalar o pedagogo deve contar com o apoio dos diferentes profissionais da área da saúde, para que tenha as informações necessárias de que necessita para que o atendimento ocorra de maneira satisfatória. O conhecimento sobre o estado clínico do educando atendido visa adequar as estratégias e métodos para que o aprendizado efetivo ocorra e que o ambiente se torne aconchegante para a criança.

As classes hospitalares devem contar com diferentes recursos para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido de maneira efetiva, dentre estes recursos podemos destacar, televisão, câmera fotográfica, aparelho de som, dentre outros, que permitam o acesso a criança aos mesmos recursos oferecidos pela escola. Sempre que possível a escola de origem do aluno deve ser responsável em garantir o seu atendimento, e quando necessário garantir que o para que o mesmo possa manter contato com professores e colegas da escola.

Quando da reintegração do aluno ao ambiente escolar é necessário que ações sejam desenvolvidas para garantir as condições mínimas necessárias para a sua inclusão no âmbito escolar, neste sentido, promover a visita dos professores e colegas, quando o aluno não puder se locomover, a participação da família durante o período de internação do aluno e mobilizar a equipe escolar quando do retorno do aluno à escola.



SAMANTA MORAES DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira; Professora de Educação Infantil – no CEI Vila Brasilândia. Oratório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB nº 2, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 25 out 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf> Acesso em 25 out 2018.

BRASIL. Lei 11.104/2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm>
Acesso em 25 out 2018.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Direito às crianças e dos adolescentes hospitalizados. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Diário Oficial da União, 199, de 17 de outubro de 1995. Brasília: Imprensa Oficial.

CASTRO, Marleisa Zanella de. Escolarização Hospitalar: desafios e perspectivas. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira. (org.). Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONSECA, Eneia Simões da. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: Memnon, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

MATOS, Elizete Lucia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar. Curitiba: Champagnat, 2001.

_____. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe Hospitalar: caminhos Pedagógicos entre saúde e educação. Editora UFSM. Santa Maria, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.



MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS COLOCADAS EM PRÁTICA

RESUMO: Como valorizar e desenvolver a capacidade cognitiva de cada aluno? O que é preciso compreender sobre universo dos teóricos? Que atividades podem ser desenvolvidas para que o processo educativo tenha sucesso? Esta pesquisa tem como objetivo estudar a teoria de vários autores em relação ao desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Piaget (1992) explica que o cognitivo acontece em diferentes estágios e que este desenvolvimento está ligado a idade. Vygotsky (1993) acredita que o indivíduo constrói seu conhecimento com estímulos do meio, ou seja, o aprendizado vem de um processo sócio- histórico. Howard Gardner (2000) conseguiu concretizar em sua teoria uma visão maior analisando mais que o aprendizado visual, auditivo e tátil, percebendo que o indivíduo possui capacidades e habilidades diferentes, como também, facilidades em aprender algo. Howard Gardner (2000) descreve vários tipos de inteligências e esta pesquisa também leva a prática de como trabalhar cada capacidade com atividades que motivam e valorizam o cognitivo do educando.

Palavras-chave: Inteligências; Desenvolvimento; Múltiplas; Capacidade; Valorizar.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do aluno tem sido tema de estudo de diversos psicólogos e pedagogos. Questões sempre têm sido feitas sobre como o indivíduo adquire os conhecimentos e de que maneira consegue criar hipóteses, garantindo suas experiências? Há maneiras específicas de entender o processo de aprendizagem?

A partir dessas perguntas, trago neste artigo alguns pesquisadores que exploraram o desenvolvimento dos conhecimentos do indivíduo, para que compare as conclusões e perceba que com a estratégia das múltiplas-inteligências de Gardner (2000) podemos nos aprofundar mais especificamente no aprendizado e valorizar as diversas capacidades mentais, independentemente de classe, idade ou experiências. Howard Gardner (2000) defendeu e concluiu que, todo indivíduo considerado "normal" é capaz de desenvolver diferentes tipos de inteligência, pois há pluralidade de inteligência individual, ou seja, todas as pessoas possuem inteligências múltiplas. Foram identificadas inicialmente oito inteligências: linguística, musical, lógico - matemática, espacial, naturalista, intrapessoal, interpessoal e corporal – sinestésica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA UNIVERSO TEÓRICO

Segundo Sócrates os cidadãos deveriam ser educados de acordo com seu status social. Em suas análises afirma a Glauco, (Gould, 1991):

"Cidadãos, dir-lhes-emos em nossa história, sois todos irmãos, mas Deus vos deu formas diferentes. Alguns de vós possuís a capacidade de comando e em vossa composição entrou o ouro, o por isso sois os merecedores das maiores honras; outros foram feitos de prata para serem auxiliares; outros, finalmente, Deus os fez de latão e ferro para que fossem lavradores e artesãos; e as espécies em geral serão perpetuadas através de seus filhos... Um oráculo diz que, quando um homem de latão ou ferro recebe a custódia do Estado, este será destruído. Esta é a minha fábula; haverá alguma possibilidade de fazer com que nossos cidadãos acreditem nela?"

Fonte: Gould, S. J. 1991 [1981]. A falsa medida do homem. SP, Martins Fontes.

LINGUAGEM, COMPREENSÃO E FALA

Vygotsky (1993) afirma que o indivíduo passa por várias etapas no desenvolvimento cognitivo e na fala.

Se o desenvolvimento é impulsionado pelo aprendizado, a unidade escolar tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto em relação aos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas (OLIVEIRA, 1993, p. 61). OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio Histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

As crianças só podiam aprender o que estavam preparadas a assimilar. Os

professores deveriam aperfeiçoar o processo de descoberta dos alunos. Em suas palavras: "a capacidade cognitiva humana nasce e se desenvolve, não vem pronta" (Zahar 1971), ou seja, o desenvolvimento da criança era marcado por estágios, os quais deveriam estar acompanhados com uma interação com o meio em que vive.

Piaget (1992) explica que o cognitivo está dividido nos seguintes estágios:

PERÍODO SENSÓRIO – MOTOR

Este estágio resulta do nascimento aos dois anos, aproximadamente. A criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos que a rodeiam. Nesse estágio o bebê adquire novas habilidades ligadas a percepção, coordenação motora e simbologia de tudo que a cerca como: exploração manual e visual do ambiente, imitação, ações de agarrar, sugar e atirar. Na realidade a criança começa a perceber que ela faz parte de um todo, de um universo que a cerca.

PERÍODO PRÉ- OPERACIONAL

Que estão entre os dois anos aos sete anos. Neste período a criança está marcada pela inteligência simbólica; o pensamento egocêntrico, central e intuitivo, ausência da noção.

De reversibilidade; explicação a situações parecidas; a característica do animismo, onde trabalha com a imaginação dando a vida a seres inanimados.

Sua socialização é vivida de forma isolada, mas dentro do coletivo. Não há liderança e os pares são constantemente trocados.

OPERATÓRIO CONCRETO

Dura aproximadamente dos 7 aos 11 anos de idade, a criança começa a lidar com estruturas relacionadas a números. Esse estágio coincide com o início da escolarização formal e é normalmente caracterizado pela habilidade de solucionar problemas concretos. Neste caso, o egocentrismo vai dando espaço ao coletivo, podendo ser desenvolvida a participação, respeito e colaboração mútua. Surge também a capacidade de construir análises lógicas, como de ordenar uma série de objetos por tamanhos e de comparar dois objetos indicando qual é o maior. No que diz respeito, começa a perceber a conservação do volume, da massa, do comprimento, etc.]

OPERATÓRIO-FORMAL

Idade dos 12 anos em diante. A representação permite a abstração total. Neste estágio a criança tem a capacidade de levantar hipóteses e buscar soluções e não apenas pela observação da realidade, ou seja, tornam-se capazes de aplicar o raciocínio lógico a todos os tipos de problemas.

Consegue refletir sobre a sociedade e pensa em como é composta, criando maneiras de como transforma-la, dando equilíbrio entre pensamento e realidade.

(Zahar, 1971) ZAHAR. A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: 1971.

A fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e desta, para uma fala interior. A fala egocêntrica é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (plano social) e a fala interior (plano individual).

Ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança tem a capacidade de ir além das experiências e vivências. Conclui-se então, que sua aprendizagem dependerá dos indivíduos que estão em sua volta e fazem parte de seu contexto.

(REGO, 1995) REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.

Petrópolis: Vozes, 1995

Howard Gardner (2000) tem uma teoria diferenciada enquanto o desenvolvimento e capacidade de aprendizagem:

Lógico-matemática - A capacidade de confrontar e avaliar objetos e abstrações. Habilidade lógica para raciocínio dedutivo e para solucionar problemas matemáticos.

Linguística – Tem facilidade em estudar o idioma e sente prazer ao deparar com palavras e textos.

Musical - Habilidade para compor e executar padrões musicais. Pode também estar associada a outras inteligências, como a linguística, espacial ou corporal-cenestésica.

Espacial - Possui precisão visual, permitindo transformar, modificar percepções e recriar experiências visuais até mesmo sem estímulos físicos.

Corporal-cenestésica – São indivíduos que tem capacidade de dominar seu corpo em relação a arte como dança, teatro e ações ligadas a esportes.

Intrapessoal – Tem capacidade de se conhecer, estando presente em escritores, psicólogos e conselheiros.

Interpessoal- Esta habilidade está ligada a socialização e sensibilidade em relação ao outro, pois expressa a habilidade de compreender as intenções, motivações e desejos alheios. Encontra-se mais desenvolvida em políticos, religiosos e professores.

Naturalista– A habilidade se mostra em compreender e organizar os objetos, fenômenos e padrões da natureza, com muita sensibilidade consegue desenvolver um estudo científico de plantas, animais, minerais, incluindo rochas e gramíneas e toda a variedade de fauna, flora, meio-ambiente e seus componentes. É característica dos biólogos.

Existencial–Nesta inteligência o indivíduo reflete e pondera sobre questões fundamentais da existência. No que se diz a respeito de líderes espirituais e de pensadores filosóficos. (Gardner 2000).

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas, a teoria na prática. Porto Alegre: 2000.

“Não posso falar especificamente sobre o Brasil. A teoria das IM (Inteligências Múltiplas) tornou-se popular em muitos países porque proporciona apoio para um fato que a maioria dos professores (e a maioria dos pais) sabe: as crianças têm mentes muito diferentes umas das outras, elas possuem forças e fraquezas diferentes, e é um erro pensar que existe uma única inteligência, em termos da qual todas as crianças podem ser comparadas.

Muitos programas educacionais têm sido baseados na teoria, e esses programas contém inovações promissoras no currículo, na pedagogia, na avaliação e no uso de recursos fora do prédio da escola."

(GARDNER, entrevista, 2008)

Howard Gardner (2000) pesquisou o desenvolvimento cognitivo de forma que contemplasse todas as capacidades, já que cada um possui acessibilidade mais em uma capacidade do que outra. Pensando que existem diversas inteligências e que todas devem ser valorizadas e desenvolvidas, Gardner (2000) proporcionou este estudo para que programas educacionais fossem beneficiados com esta teoria.

Não se pode pensar numa educação linear, em um aluno que irá aprender o que foi abordado, pois já tem a idade própria, deve-se respeitar o ritmo de cada aprendizado e refletir sobre o que ele já sabe entender como nele se processa o conhecimento.

CONCEITUÁRIO BÁSICO

Na primeira citação da inteligência feita por Gould (1991) entendia – se que o indivíduo era produto de seu poder aquisitivo, aquele que possuía mais requisitos teria mais oportunidades de se desenvolver e obter uma inteligência mais avançada em relação a outros da sociedade, não levando em consideração sua capacidade nas variadas habilidades mentais e psíquicas.

Para Piaget (1992) as crianças só podiam aprender o que estavam preparadas a assimilar. Os professores deveriam aperfeiçoar o processo de descoberta dos alunos. Em suas palavras: "a capacidade cognitiva humana nasce e se desenvolve, não vem pronta" (Zahar 1971), ou seja, o desenvolvimento da criança era marcado por estágios, os quais deveriam estar acompanhados com uma interação com o meio em que vive.

A partir das pesquisas de Vygotsky (1998) que integram os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos, concluiu que o meio social onde o indivíduo está inserido irá modificá-lo e lhe trazer experiências, fazendo a inteligência do indivíduo se modifique a partir de sua interação com a sociedade.

Nas análises de Howard Gardner (2000) constatou que o indivíduo era composto de uma variedade de habilidades cognitivas chamada: "múltiplas inteligências". Estas variedades poderiam ajudar cada indivíduo em sua aprendizagem.·.

METODOLOGIA

- Teoria cognitiva para Sócrates
- Teoria cognitiva para Vygotsky (1998)
- Teoria cognitiva para Piaget (1992)
- Teoria cognitiva para Howard Gardner (2000)
- Atividades práticas com as múltiplas inteligências

METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Pesquisa histórica relatando a inteligência no decorrer dos anos desde a antiguidade até os dias de hoje, segundo Sócrates, Piaget (1992),

Vygotsky (1998) e Gardner (2000), para

que se possa compreender o conceito de inteligência no decorrer dos tempos. São abordadas as teorias de cada um, levando – se consideração as minhas opiniões e citações a respeito de cada teoria. Chegando-se a conclusão que se trata de uma pesquisa bibliográfica, baseada na teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2000) e como se aplicam na educação, mostrando que tipos de atividades podem ser aplicados a cada aluno de acordo com o modo de pensar, agir e interagir, ou seja, de acordo com o conjunto de inteligências.

METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

Na primeira citação da inteligência feita por Gould (1991) entendia – se que indivíduo era produto de seu poder aquisitivo, aquele que possuía mais requisitos teria mais oportunidades de se desenvolver e obter uma inteligência mais avançada em relação a outros da sociedade, não levando em consideração sua capacidade nas variadas habilidades mentais e psíquicas.

Para Piaget (1992) as crianças só podiam aprender o que estavam preparadas a assimilar. Os professores deveriam aperfeiçoar o processo de descoberta dos alunos. Em suas palavras: "a capacidade cognitiva humana nasce e se desenvolve, não vem pronta" (Zahar 1971), ou seja, o desenvolvimento da criança era marcado por estágios, os quais deveriam estar acompanhados com uma interação com o meio em que vive.

A partir das pesquisas de Vygotsky (1993) que integram os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos, concluiu que o meio social onde o indivíduo está inserido irá modificá-lo e lhe trazer experiências, fazendo com que a inteligência do indivíduo se modifique a partir de sua interação com a sociedade.Nas análises de Howard Gardner (2000) constatou que o indivíduo era composto de uma variedade de habilidades cognitivas o que se podia chamar "múltiplas inteligências".

ATIVIDADES PRÁTICAS NA ESTRUTURA DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

Exemplos de atividades na alfabetização do educando, respeitando todas as formas de aprendizado.

Verbal/ Linguística: Desenvolver com os alunos pequenas redações, listas de compras, descrições, canções com figuras e pequenas palavras.

Lógica-Matemática: Dramatizar um mercado com produtos feitos de sucata e dinheiro confeccionado com papel. Podendo colocar preços, instigando o educando a "comprar" com o dinheiro que possui, capacitando a tomar decisões e solucionar problemas.

Musical: Escolher uma música com os alunos, escrever na lousa para acompanhar a letra. Adaptando a atividade com figuras e até coreografias.

Espacial/Visual: O professor deve levar uma figura de um personagem, porém não mostrando aos alunos, pois irá descrever a figura não se esquecendo de nenhum detalhe, para que consigam transpor no papel

como imaginam. Logo após o professor pode mostrar o personagem e fazer comentários positivos de cada desenho estimulando a autoestima e habilidade.

Corporal/sinestésica: Para conhecer seu próprio corpo e reconhecer do colega, pode-se pedir para um dos alunos deitar sobre uma folha de papel aproximadamente do seu tamanho e pedir para os demais colegas contorná-lo com lápis, fazendo com que usem seus corpos. Após desenharem, pedir para identificarem cada parte do corpo.

Interpessoal: Pedir para os alunos entrevistarem os colegas para perguntar dados pessoais, gostos e preferências e se possível anotar ou desenhar. Logo após a entrevista, estipule um tempo para compararem as respostas e discutirem sobre as mesmas.

Intrapessoal: Trabalhe a autoestima dos alunos, fazendo com que eles, por exemplo, listem adjetivos positivos para descrevê-los (pode ser verbalmente). E partir daí pedir para que cada um traga uma foto com o objetivo de se fazer um mural com os adjetivos que postaram.

Naturalista: Levar os alunos para o jardim da escola para explorarem as diferentes espécies de árvores e plantas para pedir a descrição de certas características com intuito de se fazer um cartaz com curiosidades a partir do que escreveram.



SUELI KELLEN FUJIMOTO GIROTTO

Graduação em Letras pela faculdade Camilo Castelo Branco (ano de conclusão 2001); especialista em Educação de deficientes intelectuais pela faculdade Facel (ano de conclusão 2018); Professora de Inglês e Português do Ensino Fundamental II e Médio na Cieja Professora Rose Mary Frasson..

REFERÊNCIAS

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas, a teoria na prática. Porto Alegre: 2000. "A Multiplicity of Intelligences". Scientific American, 1998.

MANOGROSSO, Radamés. São Paulo: “Entrevista com Howard Gardner”,www.educacional.com.br, 2008.(acesso em 20/09/2018)

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Vilma Rezende. “A teoria das inteligências múltiplas e sua importância para auxiliar nos problemas de aprendizagem”, 2012.

TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloísa. Piaget. Vygotsky. Wallon. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAHAR. A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: 1971.



APRENDER POR MEIO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Por meio deste artigo pretende-se refletir sobre a necessidade do ensino de Arte no desenvolvimento da criança e suas possibilidades educativas dentro das propostas pelos PCN"s (Parâmetros Curriculares Nacionais). Dessa maneira, mediante pesquisas bibliográficas, discussão com os colegas na sala de aula buscou-se conhecer o tema a partir da descoberta da infância; como surgiu o conceito de Arte, e a desconstrução do conceito, como foi todo o processo dessa descoberta e como era a Educação antes e depois da constituição de 1988, para pensar e refletir sobre como enriquecer o trabalho na educação infantil. A atividade por meio da Arte se torna um fator importante para o processo ensino aprendizagem. Essas atividades possibilitam um desenvolvimento satisfatório na capacidade infantil e um bom convívio social, podendo enriquecer também a visão de mundo da criança. Assim, este trabalho se propõe discutir acerca da importância da Arte na Educação Infantil, uma vez que esta constitui a primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Arte; Ensino Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Mediante a realização deste artigo objetiva-se analisar e refletir sobre a necessidade do ensino da arte por meio de algumas linguagens no desenvolvimento da criança. Dessa maneira, buscou-se conhecer o tema a partir da descoberta da infância, como surgiu seu conceito, como foi todo o processo, pensar e refletir sobre como enriquecer o trabalho na educação infantil. A elaboração desse trabalho foi um desafio para conhecer mais sobre a importância da arte e de suas linguagens na educação infantil.

A motivação que justificou a pesquisa do tema foi buscar o conhecimento teórico para a realização de atividades que pudessem enriquecer o trabalho na Educação Infantil, pois sabemos que essa fase escolar é à base de todo aprendizado do indivíduo. Vale destacar qual o objetivo do trabalho em arte, que é proporcionar um despertar prazeroso para as expressões artísticas de modo geral e desenvolver aspectos emocionais do aluno tais como: afetividade, criatividade, socialização.

O conteúdo do artigo faz exploração de algumas considerações sobre como desenvolver o trabalho com Arte na sala de aula, destaca a capacidade que a criança tem em buscar representar algo, abordará todo esse processo e dará enfoque no processo de desenvolvimento na educação infantil. Encerrando o trabalho, tecem-se algumas considerações finais e citam-se as referências bibliográficas.

ALGUNS APONTAMENTOS IMPORTANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentro da história da educação infantil Oliveira (2002) destaca em sua obra, Educação Infantil: Fundamentos e Métodos, vários estudiosos, um dos estudiosos que se interessou sobre a educação das crianças, foi o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que influenciado pelas concepções de Rousseau, teve preocupação com a formação dos indivíduos. A pedagogia de Pestalozzi (1746-1827) tinha como princípio básico fornecer à infância a aquisição dos saberes básicos, de forma natural e intuitiva. Foi eleito um dos pioneiros da educação nova que ressaltou a relevância da psicologia na educação e definiu-a em função das necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança.

Embora sejam situadas no século XVIII, suas contribuições foram de grande valia para a estruturação do pensamento educacional do século XIX. Ele considerava que a educação estaria na bondade e no amor, como na família, e ressaltava que a educação deveria fazer parte da vida da criança desde o nascimento. De acordo com Oliveira (2002) em sua obra Educação Infantil: Fundamentos e Métodos, Friedrich Froebel (1782-1852) foi outro que teve interesse de como a crianças deveriam ser educadas, era um educador protestante alemão que tinha suas teorias ligadas a princípios idealistas fundamentadas no amor à criança e à natureza.

A própria denominação Jardim da Infância foi criada por Froebel (1782-1852). O modo

básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo. O educador partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil. Elaborou canções e jogos para educar sensações, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias. Dentre vários estudiosos destacava-se também João Amós Comênio (1592- 1670) educador e bispo protestante checo, em seu livro, A Escola da Infância, publicado em 1628, afirmava que o nível inicial de ensino era o ''colo da mãe'', que deveria ocorrer dentro dos lares. Tendo grandes preocupações com o que a criança deveria aprender até os seis anos de idade.

Não se pode deixar, porém de salientar que a ideia da escola materna, elaborado por Comênio (1592-1670), mostrou pontos importantes que até hoje são cruciais para a expansão de propostas educativas junto às crianças. Além desses importantes influenciadores da educação infantil já citado cabe ressaltar que Celestin Freinet (1896-1966) foi um grande teórico que se diferenciava dos outros pelo fato de desenvolver uma pedagogia diferente, ou seja, que partiam das vontades interesses do próprio aluno a fim de propiciar relações mais autônomas, críticas, democráticas e livres. Ao conhecer as personalidades de seus alunos, Freinet (1896-1966) foi percebendo que existiam outras formas de melhorar o relacionamento entre as crianças e começou a questionar a eficiência das normas educacionais.

Jean Jacques Rousseau (1712-1772) é visto como uma figura em destaque que revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta. Defendia uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e que enfatizasse não que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber. É considerado um dos personagens mais relevantes na história da pedagogia apesar de não ter sido efetivamente um educador. Falava da importância de não mais considerar a criança como um adulto em miniatura, mas que ela possui um mundo próprio cabendo ao adulto respeitá-la.

Maria Montessori (1870-1952), dentro da educação infantil é atribuída como uma das mais relevantes educadoras da mudança drástica que se deu na concepção de ensino e aprendizagem, em 1907 foi fundada em Roma a primeira ''casa dei bambini'', nessa escola Montessori realizou vários experimentos que deu sustento a seu método, fundamentado na concepção biológica do crescimento e do desenvolvimento.

Ovide Decroly (1871-1932) - iniciou seu trabalho desenvolvendo sua proposta de educação com as crianças anormais, posteriormente (1907) deu continuidade ao seu trabalho com crianças normais, desenvolvendo atividades individuais e coletivas. Sua ansiedade ao apresentar sua proposta era de substituir o ensino formal, baseados nos estudos tradicionais, por uma educação que atendesse as necessidades

das crianças.

Segundo OLIVEIRA (2002) em sua obra Educação Infantil: Fundamentos e Métodos, no século XVIII as teorias desses autores para desenvolver dentro da educação Infantil envolveu um longo processo, no qual seus modelos pedagógicos, inicialmente voltados para buscar a atender populações socialmente desfavorecidas, gradativamente foram sendo usadas para auxiliar nas escolas e outras instituições que atendiam os filhos de alguns integrantes da classe média.

Nas últimas décadas a educação infantil no Brasil e no mundo todo tem aumentado, acompanhado a urbanização, a presença da mulher no mercado de trabalho e as alterações na organização e estrutura da família. Por outro lado, a sociedade está cada vez mais consciente da necessidade das experiências da primeira infância, o que leva à demanda por uma educação institucional para atender crianças de zero a seis anos. Ao afirmar que há uma maior preocupação presente na atual sociedade de como educar as crianças, ocorrendo devido o surgimento do desenvolvimento da tecnologia, percebendo assim que melhor fossem preparadas as crianças para atender essa nova era.

De acordo com a obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as atuações de diversos fatores influenciaram levando a ocorrência de movimentos da parte da sociedade civil e dos órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido legalmente na constituição federal de 1988. A partir daí a educação infantil em creches e na pré-escola passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (artigo 208, inciso IV).

A obra Educação Infantil: Pra que te Quero?, relata também que foi desde a Constituição Federal de 1988 que ficou oficialmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças, passando a vê-las como seres sociais, históricos, pertencentes a uma determinada classe social e cultural, conforme o artigo 227 que diz:

"É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão." (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 24).

Acredita-se então que nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou dos governos poderão fazer com as crianças o que considerarem individualmente válido. Perante esse fato percebe-se que a criança ao se ingressar na educação infantil, terá o direito de ter acesso a um ensino vinculado a desenvolver seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

ARTE, EDUCAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS

A arte pode ser apresentada de diferentes maneiras não se prendendo apenas às coisas belas e nem aos fatos que consistem em transmitir uma mensagem clara ao leitor,

dando oportunidades diversas de visões a determinada obra. Sendo assim, arte está em todo lugar, presente em toda cultura, independente de raça e cor. Além disso, é fundamental ressaltar que não existe definição única ou conceitos de arte que possam dizer que a arte é isso ou que o objeto da arte é aquilo. Na realidade o ser humano utiliza a arte como recurso para expressar seus sentimentos e ideias.

"Pela arte, no entanto, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio ''eu''. A Arte coloca-o frente a frente com a questão da criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo." DUARTE JÚNIOR (1991, p. 73).

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15), nota-se que a disciplina Artes discute o processo e a evolução do pensamento artístico, levando a valorizar as experiências das pessoas. Durante este processo o aluno terá capacidade de progredir em vários aspectos, aspectos esses voltados ao desenvolvimento da imaginação, criatividade, reflexão, sensibilidade, percepção. Ele também promove liberdade de expressão, pois como área do conhecimento a arte valoriza a leitura e conceitos que o aluno acumula mesmo fora da escola, tendo oportunidade de organizar e expor suas próprias ideias. A arte proporciona ao aluno uma ampla visão de mundo, além, ainda, de desenvolver sua habilidade para ver, dando ao aluno a oportunidade de interpretar, ao invés de simplesmente olhar as qualidades que aparentemente a obra de arte apresenta.

Dessa maneira o aluno terá maior facilidade para compreender o real significado da obra não ficando preso a dados insignificantes tentando buscar fatos verdadeiramente relacionados ao seu tempo e lugar.

A criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo.

Há escolas que, incluindo arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo da criança, descarregando sobre a arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores.

O ato criativo, inclusive, dá-se muito mais em nível do ''sentir'', do que do ''simbolizar''. Melhor dizendo: ao criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam à razão, ao pensamento. (Notem que é frequente o fato de nossas palavras não conseguirem acompanhar o ritmo de nossas ideias. Isto é: vão-se articulando ideias que estão no nível do ''sentir'', para depois elas serem relatadas pelas palavras). Duarte Júnior (1991, p.53),

A importância da arte para o desenvolvimento da criatividade não consiste somente no papel de eliminar a ansiedade, pode-se dizer que no geral, a arte, em relação ao desenvolvimento específico da criatividade, representa um auxiliar complementar independente do

método utilizado. Prosseguindo dessa maneira a arte será sempre um instrumento auxiliar, exigindo, entretanto um estimulador específico em direção ao processo de evolução da criatividade. Dependendo do método de ensino empregado na sala de aula, a arte pode ser não apenas um auxiliar, mas o meio específico para o desenvolvimento do processo criativo geral.

Barbosa (1991) comenta que a arte além de desenvolver a criatividade, percepção, imaginação, tem como pressuposto organizar os sentimentos das crianças de uma forma que possibilite não apenas o fazer artístico, mas também o contato com obra de arte adulta, permitindo interpretações das imagens.

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor do trabalho do ser humano. Barbosa (1991, p. 4)

Segundo entrevista dada ao site “A carta maior”, Ana Mae Barbosa diz que: Arte é cognição, o ensino realizado mediante a arte utiliza-se de todos os processos envolvidos na cognição. A arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

Arte é em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer. Era nesse sentido que Platão falava da arte, por isso, não estabeleceu distinção entre arte e ciência, arte, para Platão, é a arte do raciocínio, como a própria filosofia no seu grau mais alto, isto é, a dialética, arte é a poesia, embora lhe seja indispensável à inspiração delirante. (ABBAGNANO, 1999, p. 81)

A arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar, desenhar, pintar objetos, cantar e até mesmo por meio de seu próprio corpo, a criança pode utilizar a arte para expressar experiência. Em geral arte na escola, tem sido somente '' desenhar'', mas arte não se resume apenas no ato de desenhar, arte vai muito mais além do que desenhar, arte é poesia, teatro, música, dança desenvolvimento das habilidades, ampliação da capacidade de criar e produzir, enfim arte é uma representação da experiência estética individual.

Arte é um fazer em que se utiliza uma gama muito variada de materiais, como a pedra, o corpo, a voz na criação de obras relativamente duradouras, como as catedrais, ou breves como os movimentos de dança, dando forma à multiplicidade de experiências e valores humanos, ampliando nossa consciência de nós mesmos, do outro e do mundo. (CAMARGO, 1971)

Pensa-se que seja fundamental a utilização de diversas estratégias na realização das aulas de artes, pois assim haverá maior interesse ou até melhor assimilação vinda da parte dos alunos. Com a ajuda da diversidade dos materiais o professor poderá elaborar aulas mais atrativas e consequentemente obterá o êxito na assimilação de conteúdos ao desenvolver suas aulas. Os materiais são à base de uma produção artística, portanto vê se a grande necessidade de garantir às

crianças o acesso aos materiais.

O OBJETIVO DO TRABALHO EM ARTE

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a arte tem função tão necessária quanto os demais conhecimentos no processo de ensino a aprendizagem. Em sua essência, percebe-se que a arte tem como objetivo a transformação do ser humano nos diversos setores da sociedade, sendo obtida pelo próprio exercício da arte, portanto a arte é considerada um auxiliar na educação. Dentro da arte o aluno tem espaço para expor suas ideias e até mesmo criar seu próprio conceito.

Acredita-se que a arte é um importante processo dentro do trabalho educativo, pois procura por meio das tendências individuais encaminhar a formação do gosto, estimular a inteligência, desenvolver a criatividade e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas.

Portanto, por meio da arte o homem pode despertar sua imaginação, levando a experiências, fatos distantes de sua realidade, além de proporcionar acesso ao mundo dos sentimentos, pois a arte leva a pessoa a ter essa oportunidade que muitas vezes não tem em seu cotidiano. Ao se referir que a arte leva o aluno a adquirir experiências de fatos distantes de sua realidade, diz-se que isso pode ser realizado por meio do teatro, cinema e até mesmo ao ouvir uma música que recorde algo que ficou no passado.

Segundo Barbosa (1995) em sua obra Teoria e Prática da Educação Artística, a arte pode ser considerada um modo de organizar experiências. Quando se diz da necessidade de integrar a arte no processo educativo, quer se dizer que há maior necessidade de desenvolvimento dos processos mentais. Cabe ressaltar alguns objetivos dessa integração:

1- desenvolver a percepção e a imaginação capazes de captar a realidade.

2- desenvolver a capacidade crítica, para analisar a realidade percebida.

3- encorajar o processo criativo, os quais permitem novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a.

Diante desses objetivos apresentados na integração da arte no processo educativo verifica-se que é fundamental haver uma educação voltada à valorização dos processos cognitivos, na qual o aluno possa ter oportunidade de desenvolver sua imaginação e adquirir novos conhecimentos.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte é uma atividade importante na Educação Infantil. O pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), considerado o “pai” do jardim de infância, foi o pioneiro a enfatizar a importância do brinquedo e da atividade lúdica.

Em nosso país, precisamos que os profissionais da Educação Infantil entendam a arte como o início da escolarização da criança e que as atividades sejam lúdicas, criativas e envolventes.

Quando trabalhada e estimulada desde a infância, as crianças são capazes de na vida adulta, de atitudes como o senso crítico, a sensibilidade, criatividade entre outras. A arte faz parte do cotidiano das crianças como, por exemplo, nas cores e figuras de uma parede, em um quadro, nas ruas, em casa, nos brinquedos, etc. A arte conduz a criança a conhecer suas limitações e também suas potencialidades.

A educação escolar deve oferecer os meios necessários, para desenvolver todas as etapas do desenvolvimento infantil. Os professores de Educação Infantil, devem sempre utilizar a arte no cotidiano da sala de aula e produzir com as crianças, trabalhos que utilizem o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a construção, entre outras.

O trabalho com artes exige uma atenção redobrada no que se refere ao respeito das peculiaridades próprias de cada faixa etária e seu nível de desenvolvimento, uma vez que nem toda a criança tem o prazer de se "sujar" com a tinta em uma atividade. Muitas são resistentes quando precisam pintar com as mãos, por exemplo.

Ao iniciarmos o trabalho com pintura, devemos desenvolver a sensibilização da criança com a tinta. Se a proposta for usar as mãos ou os pés e ela não se sentir à vontade, podemos flexibilizar um pincel. No momento certo, após perceber que os amiguinhos de sala usam a tinta com prazer, ela irá experimentar tal sensação.

Quando a atividade é feita com colagem, primeiro é preciso trabalhar em duas fases: a coleta do material a ser colado, e segundo se escolhe o suporte apropriado para colar os papéis ou objetos selecionados.

O professor deve deixar que a criação seja unicamente das crianças, mas cabe a ele favorecer para que esse percurso ofereça propostas variadas e experiências enriquecedoras a essa aprendizagem.

O professor jamais deve comparar o desenvolvimento artístico de uma criança com o de outra; cada uma tem seu tempo e não se pode interferir nessa particular evolução.

A criança é movida por meio de estímulos, portanto os professores devem encorajá-las nesse processo de criação, mas sem interferir na sua expressão artística.

É relevante salientar que o objetivo da arte na Educação Infantil é o enriquecimento da criança em seu nível cultural e especialmente seu desenvolvimento como um todo. Além do prazer que a arte proporciona a criança, ela ajuda a construir o conhecimento e o saber deste indivíduo em permanente crescimento. A arte, em todas as suas esferas, contribui para o desenvolvimento integral das crianças e servi como alicerce para uma vida estudantil bem estruturada.

Os educadores precisam ficar atentos para que a arte na escola não fique reduzida às atividades de coordenação motora, decorativa e/ou um mero passatempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se por meio deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da Arte na Educação. De acordo com esta perspectiva, a Arte é concebida como um universo que

conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a Arte pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional.

A arte é fundamental no que diz respeito ao ensino e aprendizagem e por seu intermédio a criança poderá construir um rico conhecimento cultural e social. No contexto escolar da educação infantil a Arte sempre está presente nas atividades cotidiana. Por meio de tal prática, a criança cresce em seu aspecto cognitivo, afetivo e emocional e também contribui na formação global dessas crianças. Trabalhar a Arte nas escolas é promover um ambiente escolar, alegre, harmonioso e cheio de prazer no qual mediante a coletividade as crianças vão aprender e socializar umas com as outras, podendo construir sua própria história. Sendo assim, é preciso abraçar a Arte como um recurso importante em sala de aula, pois com esse recurso o professor poderá enriquecer a sua prática pedagógica e também levar o aluno a conhecer diversidades culturais do país.

Conclui-se que diversas transformações estão ocorrendo hoje em nossa sociedade em relação aos modos de pensar sobre a experiência humana, na qual as pessoas passaram melhor a perceber a necessidade de uma educação adequada, fazendo assim com que haja uma educação de qualidade para as crianças.

Sendo assim, devemos repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS



SILVANA CORDEIRO DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013); Professora no Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Ensino na EMEF Jardim Bartira

BARBOSA, Ana Mae. A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, Porto Alegre: Fundação Ioschpe, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006. vol. 1

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? 6. Ed. Campinas: Papirus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMONAD, Max- Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: 1988. Cortez, 1989.

MEC, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

MINISTÉRIO da educação e desporto, Secretaria de Educação Fundamental. “Introdução”. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, v.1, MED/ SEF, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira.

Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

Disponível em:

http://pedagogia.tripod.com/infantil/pestalozzi2.htm>Acesso em 15 de outubro 2018

http://www.educabrasil.com.br/metodo-decroly>Acesso em 15 de outubro 2018

http://www.pedagogia.com.br/biografia/celestin_freinet.php>Acesso em 15 de outubro 2018

https://www.infoescola.com/filosofia/a-filosofia-de-rousseau/>Acesso em 16 de outubro 2018

https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-montessoriano/>Acesso em 16 de outubro 2018

https://www.revistaprosaversoearte.com/friedrich-froebel-pedagogo-alemao-criador-do-jardim-de-infancia/>Acesso em 16 de outubro 2018

https://novaescola.org.br/conteudo/184/pai-didatica-moderna-filosofo-tcheco-comenio>Acesso em 16 de outubro 2018

https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Entrevista-%96-Ana-Mae-Barbosa/12/10517 > Acesso em 04 de outubro 2018



A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA NA APRENDIZAGEM

RESUMO: O objetivo deste artigo é mostrar a contribuição da neurociência no desenvolvimento do trabalho de professores que tenham tido resultados satisfatórios possibilitando o ensino adequado para o aluno. Um professor formado adequadamente saberá desenvolver seu trabalho de maneira diferenciada, com qualidade e autonomia onde o indivíduo passa a ter conhecimento e busca informação para complementação. A neurociência tem como objetivo apresentar mecanismos que contribuirão para que professor tenha mais êxito na sala. A abordagem da neurociência é mais ampla do que se imagina, pois aborda vários aspectos baseada na mente humana. A neurociência veio para somar com os professores para que eles busquem bons resultados com o indivíduo no processo de ensino aprendizagem. Estudos fundamentais sobre a função da percepção, emoção, aprendizagem, memória mostraram significativo progresso especialmente adotando abordagem da neurociência cognitiva. Aprendizagem e educação podem ser estudos fundamentais sobre a função da percepção.

Palavras-chave: Neurociência; Aprendizagem; Educação; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O aprender e o lembrar do estudante ocorre no seu cérebro. Conhecer como o cérebro funciona não é a mesma coisa do que saber qual é a melhor maneira de ajudar os alunos a aprender. A aprendizagem e a educação estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do cérebro, o qual é moldável aos estímulos do ambiente.

Os estímulos do ambiente levam os neurônios a formar novas sinapses. Assim, a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses, tornando-as mais "intensas". Como consequência, estas se constituem em circuitos que processam as informações, com capacidade de armazenamento molecular.

O estudo da aprendizagem une a educação à neurociência. A neurociência investiga o processo de como o cérebro aprende e lembra, desde o nível molecular e celular até as áreas corticais. A formação de padrões de atividade neural considera-se que correspondam a determinados "estados e representações mentais"

O termo Neurociência é novo, se usa para indicar a ciência que estuda o sistema nervoso. Mesmo sendo um termo novo, o estudo do encéfalo é tão antigo quanto a própria ciência. Foi o desejo de se entender melhor o funcionamento do encéfalo que proporcionou a revolução das neurociências (VASCONCELOS et al., 2009).

O ensino bem-sucedido provocando alteração na taxa de conexão sináptica, afeta a função cerebral. Por certo, isto também depende da natureza do currículo, da capacidade do professor, do método de ensino, do contexto da sala de aula, da família e comunidade.

Todos estes fatores interagem com as características do cérebro dos indivíduos. A alimentação afeta o cérebro da criança em idade escolar. Se a dieta é de baixa qualidade, o aluno não responde adequadamente a excelência do ensino fornecido.

A neurociência cognitiva utiliza vários métodos de investigação (por ex. tempo de reação, eletroencefalograma, lesões em estruturas neurais em animais de laboratório, neuroimageamento) a fim de estabelecer relações cérebro e cognição em áreas relevantes para a educação. Está abordagem permitirá o diagnóstico precoce de transtornos de aprendizagem. Este fato exigirá métodos de educação especial, ao mesmo tempo a identificação de estilos individuais de aprendizagem e a descoberta da melhor maneira de introduzir informação nova no contexto escolar.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Investigações focalizadas no cérebro averiguando aspectos de atenção, memória, linguagem, leitura, matemática, sono, emoção e cognição, estão trazendo valiosas contribuições para a educação.

Pesquisadores em educação têm uma postura otimista de que as descobertas em neurociências contribuam para a teoria e práticas educacionais. Destarte, uma

avalanche de artigos leigos em jornais diários e revistas de divulgação e mesmo periódicos científicos, vêm exagerando os benefícios desta contribuição, variando daqueles totalmente especulativos àqueles incompreensíveis e esotéricos.

Exemplos incluem empreendimentos para desenvolver currículo sob medida, para atender fraqueza/excelência daqueles alunos que usam preferencialmente um dos hemisférios. Este "neuromito" é uma informação infundada do que a neurociência pode oferecer à educação

Bruer (2002) argumenta que a neurociência possivelmente nunca contribuirá para a educação devido a desarticulação de conhecimentos entre as duas áreas, contrapõe-se a postura de Connell (2004).

Neurociência é a simplificação do termo Neurociências que são abordadas em diversos níveis como: Neurociência Molecular, Neuroquímica ou Neurobiologia Molecular; Neurociência Celular, Neurocitologia ou Neurobiologia Celular; Neurohistologia ou Neuroanatomia, Neurofisiologia; Neurociência Comportamental e a Neurociência Cognitiva (VASCONCELOS et al., 2009). Desde o seu nascimento a neurociência tem como sua força motriz, tratar das capacidades mentais mais complexas inerentes ao ser humano, buscando identificar a zona do cérebro responsável por cada função da mente.

Assim, a neurociência, psicologia e ciências cognitivas somadas à educação, trazem novo enquadramento e integração destas áreas do conhecimento.

O século XX possibilitou algumas descobertas que evidenciaram a relação da linguagem e o encéfalo. Várias hipóteses são elaboradas, entre elas estão as que alguns distúrbios e transtornos da comunicação humana estão ligados ao funcionamento do sistema nervoso, podendo ocorrer no período neonatal ou quando idoso, provenientes de problemas neurológicos originados por traumatismo cranioencefálico, tumor cerebral, paralisia cerebral, perfuração por arma de fogo, acidente vascular encefálico, síndrome de abstinência alcoólica, hemorragias e hematomas intracerebrais, entre outros.

Segundo Vasconcelos et al (2009), os profissionais que se ocupam com o estudo do sistema nervoso são os neurologistas, neurocirurgiões, psiquiatras, psicólogos, fisioterapeutas, enfermeiros e os fonoaudiólogos. Podemos entrar em consenso e afirmar que o trabalho multidisciplinar entre os profissionais de saúde seja indispensável, mas vale ressaltar que se tratando do entendimento do sistema nervoso se requer o envolvimento de profissionais de outras áreas do saber, como por exemplo, dos profissionais da educação, ou seja, professores de todos os níveis de ensino, levando em consideração que para se entender o sistema nervoso requer múltiplas abordagens, e por ser um campo novo, existem poucas publicações nesta área.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E EDUCAÇÃO

Na contemporaneidade, pesquisas e estudos, fundamentados nas tecnologias

de imagens não invasivas – como é o caso da Ressonância Magnética de Imagens (RMI) dos Espectrômetros e do Eletroencefalograma (EEG) – permitiram aprofundar conhecimentos sobre o sistema nervoso, proporcionando o surgimento da Neurociência, que é entendida como "um conjunto de ciências cujo objeto de investigação é o sistema nervoso, com particular interesse em entender como a atividade do cérebro se relaciona com a conduta e a aprendizagem" (MORALES, 2009).

A Ciência desvelou que nascemos com mais de 100 bilhões de neurônios que se comunicam por sinapses, estruturas por meio das quais as células do cérebro se conectam, que transmitem informações nas formas de sinais químicos e elétricos. Cada vez que o córtex cerebral recebe dados sensoriais de uma experiência, as sinapses formam padrões de comunicação entre os neurônios, resultando na criação de redes neurais de conhecimentos.

Segundo Schacter (1996) e Fields (2005), nossa habilidade de pensar e armazenar lembranças depende de atividades físico-químicas complexas que ocorrem nos circuitos neuronais, que estão presentes no cérebro e na medula espinha, e que programam todos os nossos movimentos, desde os mais simples aos mais complexos.

Vemos a evidência de que o cérebro é uma estrutura moldável que se modifica em várias fases da vida, e mesmo no indivíduo adulto, graças aos estímulos ambientais recebidos (SCORZA, 2004). Fica claro, a partir desse entendimento, que o cérebro é o "centro" do aprender e, embora quando nascemos já o temos razoavelmente construído, dependemos de estímulos para que nosso cérebro possa desenvolver-se.

A aprendizagem é, pois, o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando as sinapses, tornando-as mais "intensas". Em decorrência, estas sinapses constituem-se em circuitos que processam as informações, com capacidade molecular de armazenamento destas informações. Esse conhecimento tem provocado discussões e mudanças no campo pedagógico.

Ao saber que o cérebro é uma estrutura moldável pelos estímulos ambientais e que nele ocorre aprendizagem, é essencial que a escola apresente o conhecimento em um formato que o cérebro aprenda melhor, uma vez que a aprendizagem significativa provoca alteração na taxa de conexão sináptica e afeta a função cerebral.

Talvez ainda não esteja ocorrendo uma considerável interação de profissionais de diversas áreas do saber e a neurociência, mas podemos ousar em afirmar que já vem havendo uma busca pela efetivação de uma interação entre a neurociência e educação (COSENZA & GUERRA, 2011). Mas acredita-se que possa haver avanços e ganhos na dimensão educacional, social e cultural com o acréscimo do uso de resultado de pesquisas da neurociência e sua implicação na educação.

Deste modo, a cada descoberta da neurociência acreditamos que fica evidente o quanto é relevante sua interação com a educação por meio dos educadores. Pois a partir da formulação da teoria das células

no século XIX (CAPRA, 2006), foi possível compreender as funções das células nervosas no início do século XX. Então ponderar sobre os neurônios com base em dados científicos é algo muito recente, pois:

Hoje, sabemos que os neurônios processam e transmitem a informação por meio de impulsos nervosos que os percorrem ao longo de toda a sua extensão. Além disso, temos conhecimento de que o impulso nervoso tem uma natureza elétrica, pois é constituído de alterações na polaridade elétrica da membrana que reveste essas células. (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 13)

Ainda segundo esses dois pesquisadores, a neurociência nos revelou que um neurônio pode disparar impulsos seguidamente dezenas de vezes por segundo. Segundo Cosenza & Guerra (2011) para que a informação seja transmitida para outra célula, se requer uma estrutura que ocorre geralmente nas porções finais do prolongamento neuronal que recebe o nome de axônio. Nestes locais que ocorrem a passagem da informação entre as células, leva o nome de sinapses e a comunicação é realizada pela liberação de uma substancia química, um neurotransmissor.

Assim como cada ser humano tem impressões digitais diferentes, também possui sinapses cerebrais diferentes, pois cada um tem suas vivências, o seu aprender do mundo e com o mundo. E nesse sentido Ventura (2010), ao retratar sobre a neurociência e comportamento no Brasil, enfatiza que a mesma possui uma importante interface com a Psicologia a define do seguinte modo:

A neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo a relação entre cérebro e comportamento. O controle neural das funções vegetativas – digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura-, das funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, são temas de estudo da neurociência. (VENTURA, 2010, p. 123)

Faz-se necessário destacar que a neurociência pode ajudar muito a todos indivíduos, mas especialmente aqueles com transtornos, síndromes e dificuldades de aprendizagem uma vez que se tem o entendimento da plasticidade cerebral, da busca de novos caminhos para o aprender, das múltiplas inteligências propostas por Gardner.

Entender a conexão cérebro x aprendizagem, proposta a partir do conhecimento da Neurociência, apresenta-se como um dos assuntos mais procurados e um dos grandes desafios educativos. Entretanto, considerando que a neurociência é uma ciência nova, pode-se dizer que: a interface cérebro x aprendizagem necessita de muito investimento científico, mas são profissionais das mais diversas áreas que tem voltado seus estudos para este enfoque. Conforme estudos de Tokuhama-Espinosa (2008, apud Zaro, 2010), demonstraram que:

[...] enquanto milhares de estudos foram devotados para explicar vários aspectos da neurociência (como animais incluindo humanos, aprendem), apenas uns poucos estudos neurocientíficos tentaram explicar

como os humanos deveriam ser ensinados, para maximizar o aprendizado. (...) das centenas de dissertações devotadas ao 'ensino baseado no cérebro', ou 'métodos neurocientíficos de aprendizado', nos últimos cinco anos, a maioria documentou a aplicação destas técnicas, ao invés de justificá-las. " (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008, apud ZARO, 2010, p.205)

Uma das áreas que vem abrindo espaço dentro âmbito de conhecimento é a Neuropsicopedagogia, que no Brasil teve a sua entrada, pelo Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e Pós-Graduação (CENSUPEG) no ano de 2008, no estado de Santa Catarina.

Sua primeira descrição no campo científico se deu por Jennifer Delgado Suárez, no artigo intitulado "Desmistificacion de la neuropsicopedagogía" onde apresentou uma composição histórica da trajetória neuropsicopedagógica e ressaltou sua importância para o contexto educativo.

Fernandez (2010) aponta para três pontos elucidativos da Neuropsicopedagogia, abordada por Suárez: 1º Educação; 2º Psicologia e 3º Neuropsicologia. Educação no intuito de promover a instrução, o treinamento e a educação dos cidadãos. A Psicologia com os aspectos psicológicos do indivíduo. E, finalmente, a Neuropsicologia com a teoria do cérebro trino, que aqui oportunizou a teoria das múltiplas inteligências, propostas por Gardner.

Conforme as autoras colombianas, a Neuropsicopedagogia traz importantes contribuições à educação, pois existe a possibilidade de se perceber o indivíduo em sua totalidade. Mas, afinal do que se trata a Neuropsicopedagogia? Para Hennemann (2012) a mesma apresenta-se:

[...] como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem. (HENNEMANN, 2012, p.11)

Pelos conhecimentos neuropsicopedagógicos existe a possibilidade de entender como se processa o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo, proporcionando-lhe melhoras nas perspectivas educacionais e dessa forma desmistificar a ideia de que a aprendizagem não ocorre para alguns; na verdade sempre acontecerá a aprendizagem, entretanto para uns ela vem acompanhada de muita estimulação, atividades diferenciadas, respeitando o ritmo de desenvolvimento do indivíduo.

Enfim, como afirma Lima (2010), a neurociência vem compor um ambiente científico e colaborar com a docência, pois auxilia o professor a compreender os elementos inerentes ao processo de aprendizagem, tais como a memória, a cognição, a atenção e o funcionamento do cérebro de uma forma geral, apropriando-se o conhecimento dos várias possibilidades e maneiras do aprender ou, em outras palavras, "o estudo do cérebro traz, de fato, várias colaborações importantes para compreender melhor os processos envolvidos, tanto em quem ensina como em quem aprende" (LIMA,

2010, p.6).

PRINCÍPIOS DA NEUROCIÊNCIA COM POTENCIAL DE APLICAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A pesquisa em neurociência por si só não introduz novas estratégias educacionais. Contudo fornece razões importantes e concretas, não especulativas, porque certas abordagens e estratégias educativas são mais eficientes que outras. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem. A aprendizagem sendo atividade social, alunos precisam de oportunidades para discutirem tópicos. Ambiente tranquilo encoraja o estudante a expor seus sentimentos e ideias.

Para Aranha e Franco (2010), a Neuroeducação trata-se de um campo ainda jovem que, entretanto, vem mobilizando o interesse de estudiosos que buscam, nesse encontro de áreas, a possibilidade de promover intercâmbios teórico-metodológicos que levem a descobertas significativas para o entendimento de temas como desenvolvimento cognitivo, atenção, motivação, emoção, aprendizagem, memória e linguagem, dentre muitos outros que se mostram essenciais para a constituição do indivíduo e de uma sociedade.

A pesquisa acadêmica coordenada por Aranha e Franco (2010), voltada para a Neuroeducação, contribui, ainda, para estabelecer uma base de reflexões sobre o aprender e a construção do conhecimento, ressignificando os objetivos e propostas educacionais por meio de um olhar sinérgico em relação às neurociências. Foca-se, então, a questão do papel dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e da construção do conhecimento com destaque para a ação e a interação desse sujeito em relação aos demais sujeitos e com os objetos pedagógicos.

Boruchovitch (2001) relaciona a eficiência das estratégias de aprendizagem com as condições internas do aprendiz, nesse caso as estratégias afetivas estariam voltadas a eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem, como por exemplo, o estabelecimento e manutenção da motivação, da atenção e da concentração, bem como o controle da ansiedade.

Tokuhama-Espinosa (2008), a partir de sua pesquisa na bibliografia já existente, delimitam possíveis abordagens para pesquisa em Neuroeducação, onde estão as várias técnicas de captação de informações neuronais, por sinais elétricos ou imageamento cerebral, como instrumento de observação de aprendizagem; a neurogênese e a plasticidade; as teorias da consciência e da inteligência, a neuroética; as diferenças de aprendizado; e as relações corpo mente (sono e exercícios físicos, entre outros itens a esse respeito).

Os princípios básicos, a serem usados como fio condutor da Neuroeducação, em torno dos quais se articulariam premissas das três áreas estruturadoras (neurociências, psicologia e educação), não necessariamente em ordem hierárquica de relevância: (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008).

As pesquisas e iniciativas de

Neuroeducação têm crescido muito no mundo nos últimos anos, e tentam usar descobertas sobre aprendizagem, memória, linguagem e outras áreas da Neurociência Cognitiva para informar os educadores sobre as melhores estratégias de ensino e de aprendizagem.

Outra linha de abordagem em neuroeducação é compreender quais e como os distúrbios e doenças nervosas e mentais podem afetar o aprendizado dos estudantes, assim como os professores podem colaborar com outros profissionais para ajudar a identificar problemas em sala de aula, de modo a enfrentá-los com novos métodos de educação especial para a inclusão social dos seus estudantes.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vive-se um momento de muitas mudanças na rede educacional. Com a chegada da neurociência na educação os professores passaram a ter visões mais ampla na rede da educação. Experimenta-se no processo formativo educacional certo conceito como, construtivismo, psicogênese. Atualmente, a pluralidade da situação com que nos deparamos nas instituições de ensino evidencia importantes ações coerentes com a diversidade e da necessidade dos estudantes.

Por entender a importância do cérebro no processo de aprendizagem considera- se, aqui as contribuições da neurociência para a formação de professores, com o objetivo de ofertar aos educadores um aprofundamento maior a esse respeito, para que se obtenham melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem especialmente na educação básica, onde hoje se exige um olhar mais autêntico.

Conseza e Guerra (2011) destacam que, os educadores contribuem na organização do sistema nervoso do aprendiz e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida. Mas um contraponto precisa ser considerado, esses autores afirmam que professores graduados e pós-graduados em encontros para curso de formação afirmavam não conhecer o funcionamento cerebral.

Também para Lima (2013) ainda é pequeno o número de professores e pedagogos dedicados a estudar e pesquisar neurociência no Brasil e que em países como Inglaterra, França, Estados Unidos a relação entre o conhecimento do cérebro e o que se aprende na escola está mais avançada. Em 2000, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou um relatório especial, o qual foi organizado e publicado com o título: “Aprendizagem Infantil: Uma abordagem da Neurociência, Economia e Psicologia Cognitiva”.

Este documento tinha como objetivo central defender a importância de integrar o conhecimento gerado pela neurociência às práticas pedagógicas das escolas. Lima (2013) chama atenção para o princípio básico a ser compreendido por formadores de professores ao expor que a neurociência deixa claro que quem está à frente da formação de outros adultos, precisa entendê-los como seres de cultura, de emoção e que

são, assim como as crianças e jovens, pessoas em desenvolvimento.

Entender o adulto professor como ser humano em transformação é o que nos permite desafiar, promover, provocar novas formulações mentais. A formação continuada perde seu caráter estático para envolver o trabalho pedagógico como ponto de partida, para então, analisá-lo à luz das teorias e da pesquisa. Não se pode fazer um pacote e impô-lo ao professor, o que precisa é que o professor seja autor, participe da proposta pedagógica.

Concebendo o professor também como um aprendiz Bransford, Brown e Rodney (2007) consideram a aprendizagem do professor um tópico relativamente novo no campo da pesquisa, não existindo, desse modo muitos dados a esse respeito.

Mas esses autores chamam à atenção aqui, para diversos estudos de casos interessantes, que investigaram a aprendizagem do professor em longos períodos de tempo, e esses casos, junto com outras informações, forneceram dados sobre as oportunidades de aprendizagem disponíveis para professores, da perspectiva do que se sabe sobre como as pessoas aprendem.

São esses pesquisadores que trazem à luz a compreensão de que muitos componentes das abordagens típicas do desenvolvimento profissional formal do professor contrariam o que as descobertas da pesquisa indicam como sendo favorável à aprendizagem efetiva.

Segundo os autores:

Os seminários típicos tendem a acontecer uma vez, lidam com informações fora do contexto e, muitas vezes, não refletem as necessidades percebidas pelos professores. Em comparação, as evidências fornecidas pela pesquisa apontam que as atividades de desenvolvimento profissional do professor mais bem sucedias são aquelas que se prolongam pelo tempo e estimulam o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem de professores. Esses tipos de atividades são realizados criando-se oportunidades de partilhar experiências e discursos em torno de textos, bem como dados sobre aprendizagem dos alunos, com foco na tomada de decisão conjunta. (BRANSFORD, BROWN E RODNEY, 2007, p. 261).

Essa formatação de comunidade de aprendizagem possibilita tipos diferenciados de treinamento de formação, assim como mudanças na disposição dos professores para aprender. É relevante considerar aqui que, os programas de sucesso envolvem os professores em atividades de aprendizagem semelhantes às que usarão com seus alunos.

Algumas pesquisas avaliadas pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos chamam à atenção para estratégias deficientes de aprendizagem para professores, quando essas são centradas no aprendiz, no conhecimento, na avaliação e na comunidade.

Para Carvalho (2011) o prisma biologizante representa uma hipertrofia dos aspectos orgânicos em detrimento dos psicológicos e sociais, algo restritivo ao pensamento neurocientífico, de forma similar, não se pode também reduzir-se aos aspectos da chamada área Psi (Psicologia, Psiquiatria...),

pois as neurociências seriam factualmente a integração das diferentes esferas dedicadas ao estudo do Sistema Nervoso Central, portanto, sendo necessária a integração entre os diversos aspectos epistemológicos deste sistema para desenvolver a área de estudo.

Carvalho (2011) concebe neurociência como a reunião de três áreas: neuropsicologia, neurofisiologia e neuroanatomia, sendo observada na atualidade uma quantidade cada vez maior de publicações classificadas como neurocientíficas e que destacam, dentre outras, as relações entre áreas cerebrais (neuroanatomia) e comportamentos ou funções (neuropsicologia) por vezes tentando explicitar os mecanismos fisiológicos subjacentes (neurofisiologia).

Para Tabacow (2006) as atuais diretrizes curriculares da formação de professores no Brasil não levam em consideração estudos relacionados ao funcionamento do cérebro, tampouco, preparam educadores para que sejam capazes de detectar, corrigir ou fazer encaminhamentos necessários para possíveis distúrbios de aprendizagem, nesta vertente, a necessidade dos educadores estarem aptos para integrar-se em perspectivas multidisciplinares (médicas, bioquímicas, psicológicas, pedagógicas, sociais etc) dirigidas aos diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, em conjunto e discutindo com outros atores do processo.

Oliveira (2009) propõe em sua tese de mestrado algumas observações que podem facilitar a identificação de conhecimentos necessários, em relação à neurociência e educação, na formação de professores para que se possa compreender e aplicar estratégias que estimulem e facilitem o desenvolvimento humano. Muitos estudos apontam contribuições neurocientíficas com implicações específicas para educação, a exemplo de Bransford, Brown e Rodney, (2007) que publicaram estudos relacionados a linguagem, leitura, matemática, efeitos relacionados ao que experimentam as crianças em determinadas situações, relações entre o sono e a capacidade de aprender, etc.

A espera de profissionais específicos capazes de construir pontes entre educação e neurociências, não deve configurar obstáculo para que se lance mão dessas discussões em ambientes interessados em promover ensino que utilize prerrogativas neurocientíficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que aprender é promover a aquisição de novos conhecimentos, modificações cognitiva e comportamental e de que todo esse processo resulta do funcionamento cerebral, compreender as bases neurobiológicas da aprendizagem torna-se fundamental na formação do professor no século XXI.

Os sistemas de ensino devem assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, nenhum sistema de ensino poderá impor uma homogeneidade ou normalidade ideal. Educar na diversidade é hoje o grande desafio dos professores que irão lidar em sala de aula, cada vez mais heterogêneas, com alunos com deficiências, transtornos, dificuldades, enfim, modalidades diferentes de aprender.

A atenção à diversidade de capacidades, motivações e interesses dos alunos é um objetivo que os profissionais da educação estão tentando abordar há muitas décadas com maior ou menor sucesso. Hoje a educação inclusiva é lei. Nenhuma criança poderá ficar excluída da escola regular.

Como ensinar da melhor maneira que esses cérebros possam aprender? Como esses cérebros se organizam, funcionam, quais as limitações e potencialidades desses alunos? Quais as intervenções adequadas para promover a aquisição da leitura e da escrita pautadas em evidências científicas? Tais questionamentos precisam ser respondidos pelos educadores que devem, urgentemente, buscar cursos onde possam conhecer as bases neurobiológicas do processo de aprender, para com esse conhecimento, que não é ofertado em cursos de formação superior, desenvolver melhores estratégias pedagógicas.

A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Pouco se publicou até hoje para uma melhor análise retrospectiva, mas, sem dúvida, a neurociência se constitui hoje, como uma grande aliada do professor, diante deste cenário tão diverso com a qual iremos nos deparar.

A neurociência nos traz um novo conceito, o conceito do sujeito cerebral. Precisamos compreender que existe uma biologia, uma anatomia, uma fisiologia naquele cérebro que aprende, que é único na sua singularidade dentro da diversidade de alunos em sala de aula. Conhecer as características individuais dos alunos com deficiências, contidas nos princípios humanos que reconhecem sua diversidade, a fim de traçar o melhor atendimento a ser ofertado para que ele possa desenvolver todas as suas capacidades, sem dúvida, fará com que nós, professores, busquemos conhecimentos neurobiológicos advindos das neurociências e de suas subáreas a fim de que possamos lidar com essa diversidade de alunos em nossa sala de aula, construindo com esses conhecimentos, novas competências pedagógicas, promovendo práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as diversidades e a singularidade de nossos aprendizes.

Nas décadas vindouras podemos esperar o início do descobrimento de complexidades do cérebro e entender pelo menos a natureza das principais funções cognitivas envolvidas no ato de aprender e como fazer, pedagogicamente falando, para otimizá-las.

Tornando-nos capazes de reconstruir nossa prática educativa em cima de uma sólida teoria do aprendizado. Diante disso, percebe-se que a neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Pouco foi publicado para uma análise retrospectiva. Contudo, faz-se necessário construir pontes entre a neurociência e a prática educacional, havendo forte indicação de que a neurociência cognitiva está bem colocada para fazer esta ligação de saberes e entre os saberes diversos.



SILVANA DE CASSIA COEN SIMEONI

Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena - pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2009); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2011); Especialista em Educação e Neurociências – pelas Faculdades Integradas CAMPOS SALLES (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Profª Olga Calil Menah.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Glaucio; FRANCO, Alfred Sholl. (Org.). Caminhos da Neuroeducação. Rio de Janeiro, Ciências e Cognição. 2010.

Boruchovitch, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. Psicologia Escolar e Educacional. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SESP, 2001.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão cientifica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eichembeg. São Paulo: Cultrix, 2006.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDEZ, Ana C. G. Aportes de la Neuropsicopedagogía a la pedagogia. La visión de Jennifer Delgado em: Desmistificación de la Neuropsicopedagogía. Colômbia, ASOCOPSIP, 2010. Disponível em: http://licenciadospsicologiaypedagogia.blogspot.com/2010/02/aportes-de-la-neuropsicopedagogia-la.html. Acesso em: 15 de out de 2018.

HENNEMANN, Ana L. Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de Estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

LIMA, Elvira Souza. Cérebro Humano e educação hoje. In: Revista Presença Pedagógica v.16n 94 jul/ago 2010.

MORALES, Mario N. La educación necesita de las neurociencias. Aula proferida

na Universidad del Mar no programa de doutorado. Chile janeiro de 2009.

OLIVEIRA, G. G. Andragogia e aprendizagem na modalidade de Educação a distância-contribuições da Neurociência. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009234017.pdf. Acesso em: 16 de out de 2018.

TABACOW, L.S. Contribuições da Neurociência Cognitiva para a formação de professores. Pulso Editorial (edição Digital), 2006.

VASCONCELOS, Sandrelli Virginio de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; FARIAS, Ana Paula de Souza. Caracterização das publicações periódicas em fonoaudiologia e neurociências: estudo sobre os tipos e temas de artigos e visibilidade na área de linguagem. Rev. CEFAC. 2009 Jan-Mar; 11(1):50-58. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n1/107 -07.pdf. Acesso em: 10 de out de 2018.

VENTURA, Dora F. Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2012, Vol 26 nº especial. Brasília: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível online em http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a11v26ns.pdf. Acesso em: 06 de out de 2018.

ZARO, Milton A.[et all]. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Revista Eletrônica Ciências & Cognição, Vol 15, 2010. Disponível online em http://www.cienciasecognicao.org. Acesso em: 15 de out de 2018.



A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A música como ferramenta pedagógica na educação infantil exerce papel relevante e didático se utilizado por professores de forma que adicione a criança conhecimento, novas vivências e amplie campos de experiência de forma significativa. Portanto, culturalmente a música por estar inserida em nosso cotidiano, a mesma em potencial torna-se uma ferramenta de ensino contemporâneo que possibilita discussões multidisciplinares, transformando o espaço escolar dinâmico e renovado. Sendo assim, o educador precisa acreditar no potencial da música para inserir como ferramenta educacional no cotidiano das crianças em sala de aula. Logo, o grande desafio é reconhecer que a música transita nas relações sociais do passado, no presente e perpetuará no futuro, por fazer parte da construção da identidade do ser humano, e como correlacionar essa ferramenta com metodologias e didáticas que contemplem as exigências curriculares para então ter a função do ensino.

Palavras-chave: Música; Educação; Metodologia; Didática; Ensino.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo elencar a música como ferramenta pedagógica na educação infantil de uso contínuo e não somente em momentos de descontrações, e ou, de uso sem propósitos, por escolha aleatória. A criança nos primeiros anos da vida escolar normalmente não reconhece as palavras e seus significados por estarem em processo de desenvolvimento oral, mas quando submetidas a um ambiente com influência musical manifesta-se com movimentos corporais, gestos, expressões faciais, produzindo sons, melodias ou de acordo com sua idade cantando ou cantarolando. Logo, entendemos que o uso da música pode ser um grande benefício para o processo de aprendizado se feito de forma adequada.

Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana, entendo que a linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em harmonia como o modo de pensamento e os valores.

A base metodológica que foi utilizada para discorrer este artigo sustenta-se em leituras de livros, revistas e pesquisas em sites, que discutem afinco o uso da música como ferramenta pedagógica, e que deve ser como estimulador da zona de desenvolvimento entre educador e aluno, provocando estímulos nos conhecimentos que ainda não acorreram.

No primeiro Tópico será analisado o principal objetivo de estudo da música que é o conceito, sua história e sua relação com o homem onde incluindo um subtítulo que fala da música na função de atingir o ser humano em sua plenitude, e ou, totalidade. Nesta perspectiva, será feito uma pesquisa na história a fim de identificarmos como está conceituada a música e de que forma ela perpetua em nossa sociedade, quais seus avanços e porque podemos considerá-la uma linguagem universal. No segundo tópico, de uma forma sucinta será relatada a trajetória da educação infantil, para entendermos a sua transformação de espaço assistencialista para instituição de ensino e aprendizado. No terceiro tópico, tratar o uso da música como ferramenta pedagógica de alto nível para educação infantil que compreende crianças de 0 a 4 anos.

MÚSICA: CONCEITO, HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O HOMEM

A palavra música provém do termo grego mousike, que significa a ciência de compor melodias, e ou, “a arte das musas. Na antiga Grécia, as musas eram as deusas protetoras da educação, que engloba o conhecimento da literatura, da poesia, da música e da dança. Desta forma, mousike , significa aquilo que refere a arte das musas, onde seu conhecimento era transmitido aos deuses pelo canto e aos homens pela inspiração poética.

Para o conceito de música, temos diversas definições, porém, todas partindo da combinação de ritmo, harmonia e melodia. Esta junção de ser feita de modo agradável

a seu ouvinte, instituindo-se em uma organização temporal de sons e silêncios, tendo por finalidade a ação de orientar e conduzir efeitos sonoros com concordância e esteticamente válidos, sendo transmitida por meio da voz ou por instrumentalização.

Considerada uma manifestação artística e cultural, a música é um veículo potencial para expressar sentimentos, sendo também uma forma de linguagem inserida em nossa sociedade onde sua evolução resulta em diversos gêneros. Para Nogueira (2003, p. 01) a música é entendida como experiência que:

"[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, de ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente".

Na pré-história, arqueólogos de diferentes países encontraram resquícios de objetos, pinturas, esculturas que remetem a pratica de uma iniciação musical. Há indícios que a música surgiu há 50.000 anos, as primeiras aparições tenham sido no continente africano, expandindo-se pelo mundo. Porém, ela sempre esteve presente desde a antiguidade em diversos povos, então falar com exatidão onde iniciou a sua produção seria leviano.

No Brasil, a música foi formada com a miscigenação de elementos indígenas, europeus e africanos, com a mediação dos portugueses e dos escravos, estabelecendo-se uma grande variedade de gênero musical em nosso país.

As primeiras práticas musicais registradas são realizadas pelos jesuítas com o propósito de atingir o povo indígena trazendo-os como fiéis católicos. França, em sua obra A música no Brasil (1953, p. 7), dizia que: "o jesuíta Manoel da Nobrega que com a música e a harmonia atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América". Logo, a música, exercia papel fundamental para catequizar os índios e socializa-los com os portugueses.

Porém, foi no século XVII, que a música ganha força no Brasil chegando os gêneros: como valsas, óperas, e também produções locais com influências africanas e indígenas. Já no fim do século XIX, com o final da escravatura, o acervo musical se renova devido a chegada de imigrantes com novas culturas e costumes, o que enriquece ainda mais a base cultural brasileira, com a produção de novos ritmos influenciados pela mistura de um país miscigenado.

A musicalização é constante para o povo brasileiro e perpetua em diferentes status sociais, Mario de Andrade (1980, p. 163) relata: "o estudo cientifico da música popular brasileira ainda estar por fazer. Não há sobre ela senão sínteses mais ou menos fáceis, derivadas da necessidade pedagógica de mostrar aos estudantes a evolução histórica da música brasileira".

Diante da sua popularidade e a fim de instrumentar e controlar alunos, no ano de 1854, a realeza portuguesa instalada no Brasil decretou, o ensino da musicalização nas escolas. No entanto, não havia compatibilidade na formação e em parte dos educadores, e a música era usada para outros

fins não sendo a socialização e a propagação cultural.

Loureiro (2003) nos explica que nesse tempo a face era de pouca importância ao ensino da música na escola. Não existia visibilidade em trabalhar com educação música ou qualquer preocupação com aspecto cultural dos alunos ou seu meio de convivência onde a música só era vista como elemento de interação entre as outras disciplinas escolares, que somente passou ter importância em nossa história, na metade do século XX, junto à evolução da educação infantil como instituição de ensino.

A MÚSICA TEM A FUNÇÃO DE ATINGIR O INDIVÍDUO EM SUA TOTALIDADE

O professor em ambiente escolar deve ter como objetivo desenvolver o indivíduo em sua totalidade. Porém, para percorrer este caminho, tendo como opção o recurso da musicalização para tornar essa missão agradável, explorar esse instrumento conseguirá levar o ser humano a relacionar-se com o meio, a socializar-se e a desenvolver a motricidade.

A música alcança a área motor e a sensorial por meio de som e ritmo e da afetividade por melodia. Conforme FREINET "A psicomotricidade é a ciência do homem em movimento, das relações consigo e com o mundo por meio do corpo e de sua corporeidade". Representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para as crianças pertencentes a um mundo puro, inocente e mágico, onde a música está presente. Portanto, não deve ser excluída do seu cotidiano, pois sua natureza intrínseca necessita desse momento. Segundo Platão: "Primeiro, devemos cuidar a alma por meio da música e a seguir o corpo por meio da ginastica".

Para que ocorra um desenvolvimento adequado, é necessário um amadurecimento neural, ósseo, muscular, além de crescimento físico, juntamente com o aprendizado, as emoções são afetadas pela música, pois sempre há sons sendo emitidos e as pessoas sempre estão mergulhadas no mundo do som.

A musicalização é importante porque aflora sentimentos que podemos considerar experimentos para a vida, afetando assim áreas relevantes para a formação do caráter do indivíduo.

Para os filósofos gregos, os efeitos da música sobre o comportamento humano podiam ocorrer de quatro maneiras distintas: a música poderia induzir à ação, manifestar a força, provocar a fraqueza no equilíbrio moral do indivíduo e induzir temporariamente à ausência das faculdades volitivas, produzindo um estado de inconsciência. (NASSER, 1997).

As composições nômicas, eram caracterizadas pelo grau de tensão da voz ou do instrumento que as realizava. Cada uma das fórmulas possuía uma altura característica e a altura ressaltava a qualidade do timbre. Essas fórmulas nômicas eram dotadas de diferentes funções:

Existiam as iniciais e as conclusivas, as de caráter conjuntivo e disjuntivo. Cabia ao compositor ordená-las dentro de uma determinada sequencia, por diferentes

arranjos e combinações. [...] Para os gregos, as melodias nômicas, com uma qualidade própria, eram imediatamente reconhecíveis quando o nomos permeava a melodia. Os nómoi foram inicialmente identificados pela sua procedência nacional, e em seguida pela sua função, ritualística e religiosa. Mas tarde quando os tetracordes foram estendidos em formações escalísticas os modos sistematizados, os nomoi passaram a constituir então um estilo de composição, ou seja, as composições nômicas. (NASSER, 1997, p. 247-248).

Como forma de expressão humana, a música, na Grécia Antiga, tinha o poder de influenciar e modificar tanto a natureza moral do homem como a do Estado, então, ao lado do seu valor estético, ela também tinha um sentido fisiológico e ético, daí sua importância na formação da personalidade humana. Os gregos acreditavam que existia uma correlação profunda entre os sons musicais e os processos naturais capazes de influenciar a conduta humana:

O elo que transforma essa força em música era determinado por pequenos grupos melódicos que serviam como unidades estruturais para compor melodias mais extensas. Esses grupos eram denominados pelos gregos de nómos, plural nómoi, e representavam toda a força dinâmica da música. Esse princípio tem sua origem, e grande significação, na música das culturas orientais, mas é somente na Grécia que atinge seu desenvolvimento máximo com a doutrina do ethos. (NASSER, 1997, p. 242)

Na Grécia Antiga, entre os séculos VII e VI antes de Cristo, a música era uma atividade humana vinculada a todas as manifestações sociais, culturais e religiosas. Entre todas as artes ela era a mais relevante. Além de se constituir em um componente essencial para a educação, ela também se consagrou como uma força obscura, conectada com as potencias do bem e do mal, capaz de curar enfermidades, elevar o homem até a divindade, ou precipitá-lo para as forças do mal. (LIMA, 2007).

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA TRAJETÓRIA

Historicamente, até o fim do século XVI, as crianças eram consideradas, “adultos em miniatura” e exerciam funções similares aos adultos como o trabalho, a forma de vestir-se e de portar-se na sociedade onde o aprendizado escolar não era visto como algo importante. Ainda neste período, o que seria caracterizado como organização escolar (creche), era somente para prestar cuidados à criança de baixa renda por ter mães trabalhadoras que necessitavam ausentar-se do seu lar. Não existia nenhum trabalho pedagógico e a creche mantinha uma visão única de assistencialismo. No século XVII, segundo Aries (1981), a escola passou a ter uma percepção diferente ao ampliar seu proposito não só para cuidar, mas também para ensinar, mesmo que ainda não tivesse um preparo pedagógico. A educação infantil foi avançando de forma que a partir do século XIX, a criança passava a ser vista como tal, deixando o estereotipo de “adulto de miniatura”.

Nessa perspectiva, iniciou-se um novo

olhar para as necessidades da criança sobre o seu desenvolvimento intelectual. Esta transição fez com que somente o cuidar fosse considerado insuficiente.

O que se pode notar, do que foi dito ate aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres a força de trabalho assalariado, na organização9 das famílias, num novo papel da mulher [...] mas, também por razões que se identificam com o conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torna-las, por meio da educação, um individuo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (BUJES apud CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.15).

Diante as faces que percorreram as instituições responsáveis por atender crianças na educação infantil, podemos perceber uma demora quanto a sua estruturação.

O USO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ALTO NÍVEL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante da história da música e sua relação com o homem, podemos afirmar que ela está presente desde os tempos antigos em nossa sociedade. Logo, referenciada a uma grande diversidade de manifestações culturais espalhada por todo o mundo.

No Brasil, país colonizado e com grandes índices de imigrações, a música não se trata de um recurso de uso singular em uma determinada localidade ou povoado. O intercâmbio cultural e a disseminação da música são transitórios, sendo um meio de comunicação em massa e uma forma de linguagem. Muitas são as vezes que podemos não saber os costumes de uma região, sua organização política ou até mesmo informações peculiares com o seu dialeto, mas a música pode estar carregada de fatos que ao cantá-la reconhecemos sua origem e de uma forma lúdica podemos materializar características daquele determinado povo.

Esta ação de contextualizar o que ouvimos com as informações que carregamos internalizadas, é explicada por Vygotsky (1893) ao dizer que o desenvolvimento psíquico é concebido e estruturado por mediações e interações sociais ao longo da história humana.

Sendo assim, a mediação social é um fator indispensável para que processos partilhados entre pessoas sejam internalizados transformando-se em processos intrapsíquicos que serão carregados consigo no decorrer de sua existência.

Desde que nasce a criança encontra-se em um ambiente que pode favorecer o seu desenvolvimento, por possuir natureza social. Mas, só a interação social com o mundo não é garantia de desenvolvimento pleno. O que vai causar notoriedade neste processo é o percurso que a criança fará com a interseção do meio em ações que já esperamos que realize, em ações que realizam sozinhas e em ações que realizam somente com o apoio de outras pessoas, um exemplo simples é se o professor com uma turma de criança de três anos, em sala de aula, propor que cantem:

Uma

Lava a outra
Lava uma
Lava a outra
Lava uma
(mão)
Lava a outra (mão)
Lava uma
(mão)
Lava a outra (mão)
Lava uma
Depois de brincar no chão de areia a tarde inteira
antes de comer, beber, lamber, pegar na mamadeira.
Lava uma (mão)
Lava outra (mão)
Lava uma
Lava outra (mão)
Lava uma
A doença vai embora junto com a sujeira
Verme, Bactéria, mando embora embaixo da torneira.
Água uma,
Água outra,
Água uma.

A princípio, o que chamará atenção da criança é a simples melodia e seu gestual ao cantar. A criança só passará a perceber a mensagem que reporta noções de higiene e a facilidade de lavar as mãos e manter limpa, sendo assim a doença vai embora juntamente com as bactérias e vermes. Desta forma, o professor agrega valor no conteúdo oferecido, visto que a criança passou de uma situação real para uma situação potencial. Em relação a essa discussão Souza (2000, p. 164), explica que:

Ao incluir objetivos, justificativas, experiências e condições de ensino-aprendizagem resultantes de uma reflexão profunda, em um diálogo permanente com a realidade sociocultural, os relatos apontam elementos importantes relacionados às praticas pedagógicas de sala de aula, como por exemplo, a sua transformação numa ação pedagógica significativa.

Neste contexto, o professor precisa acreditar na potencialidade da música para inserir como ferramenta educacional, de uso funcional, em sala de aula. O grande ponto de partida é reconhecer na história que a música é atemporal, ou seja, a mesma transita nas relações sociais do passado, no presente e perpetuará no futuro, por fazer parte da construção da identidade humana.

O desafio é correlacionar esta ferramenta com metodologias e didáticas que contemplem as exigências curriculares para então ter função de ensino. O professor porta o chamado conceito cientifico, e o aluno adentra a escola com o conceito cotidiano (SAVIANI, 2003).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), "A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e silêncio". Nesta perspectiva, o RCNEI embasa a música em uma visão de experimentação que propicia novas vivências a um trabalho multidisciplinar do educador, contribuindo para a ampliação do seu uso em uma condição

que não fique engessada ou obsoleta. Este documento conta com metodologias em sala de aula de forma mecânica e robotizada, visto que, a linguagem musical aguça o desenvolvimento da expressão verbal, do equilíbrio, criatividade autoestima autoconhecimento, além de contribuir para a integração social.

Para a consolidação desse cenário educacional, a Lei nº 11.790 vem para expandir o uso da música na instituição de ensino, regulamentando-a para tornar-se um conteúdo obrigatório na educação básica (que engloba Educação Infantil e Ensino Fundamental). Contudo, a lei não especifica conteúdos, o que proporciona às escolas autonomia para decidir o que será trabalhado. Em relação aos profissionais que atuaram nesta especialidade, a proposta ocorrerá dentro da disciplina da Educação Artística, não havendo nenhuma manobra de contratação de profissionais específicos para ministrar a aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorro neste artigo, em uma visão contemporânea, os benefícios do uso da música como ferramenta pedagógica na educação infantil. Como abortado, a música é atemporal e por este motivo perpetua em nossa sociedade fazendo do seu uso um instrumento harmônico com resultados de alto desempenho. Muitos autores pesquisados endossam a sua utilização como ferramenta de alto desempenho para o desenvolvimento da criança. Não existe uma formula mágica, para disseminar conhecimento. Logo, ao professor, se faz necessário que use de sua criatividade e pesquisa para que não se torne obsoleto aos avanços da humanidade.

A intenção principal deste artigo é desconstruir a imagem da música como acessório de improviso em sala de aula, vulgarmente conhecido como “tapa buraco”, trazendo subsídios suficientes para mudar esta realidade e em quantos professores (as), dever de assumir o compromisso de semear uma nova aplicabilidade para essa ferramenta fantástica, que é a música e seu mundo de possibilidade.



SILVANA DOS SANTOS LOPES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2008); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014); Assistente de Direção na CEI Durval Miola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario. Pequena história da música. Martins Editora, 1980

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de educação Fundamental. Brasília, v.3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: Craidy, Carmem; KAERCHER, Gladis. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

FRANÇA, Eurico Nogueira. A música no Brasil. Rio de Janeiro. Departamento de imprensa Nacional, 1953.

FREINET, Célestin. Ensaio de Psicologia sensível. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensaio de música na escola fundamental. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

NOGUEIRA, Albano. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Goiás. Vol. 5 Dezembro. 2003.

PLATÃO. A República. São Paulo, editora Martin Claret, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Editora Campinas, 2003.

SOUZA, Jussara. Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em música da UFGRS, 2000.

URBAN, Ana Claudia. Didática: Organização do trabalho Pedagógico. IESDE, Brasil, 2009.



O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

RESUMO: Esse trabalho propõe uma análise sobre ensino da cultura africana e afro brasileira nas escolas. A proposta busca analisar e evidenciar as justificativas que fazem com que se tornem necessários a obrigatoriedade do estudo das africanidades nas escolas, bem como, a sua valorização frente à cultura europeia. Mostra-se a importância de se estabelecer uma educação de qualidade baseada na filosofia contemporânea, que englobe uma política de ensino consciente que forme realmente para a interculturalidade, combatendo o racismo e a desigualdade social em suas raízes mais profundas, em particular no que se refere à informação dada nas escolas, as quais, ainda apontam nos livros didáticos, as histórias africanas do ponto de vista dos colonizadores. Busca-se, portanto, investigar formas de mudar esta visão tomando-se por base, a disseminação da cultura africana por intermédio da escola.

Palavras-chave: Cultura; África; Escola.

INTRODUÇÃO

Após a promulgação da Lei 10.639/03, o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas ganhou uma nova perspectiva. A referida lei estabeleceu diretrizes para a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira nas Redes de Ensino". Mais de dez anos após a promulgação da lei, os sistemas de ensino ainda esbarram em dificuldades e desafios para inserir essa temática nos currículos escolares e tornar o assunto parte do cotidiano das escolas.

Diante dessa problemática, o objetivo geral da pesquisa busca compreender os motivos que ainda impedem a valorização da cultura africana nas escolas, bem como, toda a contribuição deste povo para a construção do Brasil. Como objetivo específico busca-se apontar maneiras de se inserir de forma pedagógica, o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, desmitificando paradigmas e refletindo sobre a importância desse tema.

No primeiro capitulo intitulado de 'A influência da cultura africana para o Brasil', é feito um breve resumo a respeito de alguns costumes e culturas dos povos africanos herdados pelos brasileiros, e reforça a sua importância relacionada à formação da personalidade da sociedade brasileira, também é feita uma reflexão a respeito do cenário atual das escolas frente às africanidades. Ainda no primeiro capítulo, é apresentado um breve resumo cronológico a respeito da disseminação da cultura africana e afro brasileira.

No segundo capitulo, 'Desmistificando a cultura africana, diante da exaltação da cultura europeia', é abordado à questão dos estereótipos criados sobre o povo africano e de descendência africana, sobre sua cultura e costumes, bem como, sobre a importância de quebrar paradigmas e desmistificar o olhar para esses aspectos, neste capítulo também é abordado à questão da forte ênfase e exaltação da cultura europeia na formação dos indivíduos na escola.

No terceiro e último capítulo, 'Inserindo de forma pedagógica o ensino da cultura africana nas escolas', é feita uma abordagem sobre a grande importância da escola na formação do indivíduo, e a contribuição do professor para remover estereótipos e estigmas já impregnados há anos, inclusive, nos livros didáticos.

A INFLUÊNCIA E IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRICANA NO BRASIL

Infelizmente a história do Brasil e da África se mistura inicialmente num episódio triste da história. Trazidos ao Brasil na metade do século XVI pelos europeus colonizadores para exercer trabalho escravo, os africanos sofreram e ainda sofrem as tristes marcas destes fatos da história. Atualmente ainda há muita discriminação e preconceito em relação ao negro no Brasil, fato contraditório, tendo em vista que a maioria da população brasileira é, ou tem origem africana, no entanto, a maioria dos casos de preconceito ocorre de forma velada ou maquiada, o que mostra que a cultura do preconceito e da

discriminação, está muitas vezes inerente à formação do indivíduo.

Muito se enfatiza a respeito das circunstâncias pelas quais os africanos chegaram ao Brasil. No entanto, por vezes não nos damos conta de como a cultura africana está presente na nossa vida cotidiana. Podem-se notar essas influências, por exemplo, nas diversas palavras do nosso vocabulário que são de origem africana, tivemos influencia também na culinária, na música, nas crenças e costumes.

Na música, a herança mais notória está no samba, que posteriormente deu origem a outros ritmos com o pagode e a bossa nova. Também muitos instrumentos trazidos pelos africanos ao Brasil foram incorporados aos ritmos daqui, como alguns instrumentos de percussão, o afoxé, o agogô e o berimbau. Outro ritmo bastante conhecido no Brasil, e que tem origem africana, é o maxixe conhecido também como tango brasileiro.

Na culinária, dentre os alimentos de origem afro, o dendê é um dos mais populares, dele se extrai o azeite de dendê que dá origem ao acarajé, vatapá e caruru. Apesar de atribuída aos africanos a origem principal da feijoada é europeia.

Dentre as etnias africanas que foram trazidas para o Brasil as principais são os Bantos, Nagôs e Jejes, com eles vieram às maiores referências em relação a crenças e religiões, são os responsáveis por difundirem o candomblé, que é uma espécie de religião baseada no culto aos orixás. Há também a religião da umbanda, que é a mistura das crenças africanas ao catolicismo e espiritismo.

Constata-se que no cotidiano vivenciam-se muitas influências da cultura africana, muitas vezes, sem que sê dê conta disso, ou que seja feita uma reflexão a respeito da importância desta cultura. Acredita-se que um dos principais fatores que contribui para a omissão da origem dessas culturas, ainda é o grande preconceito que existe, fato controverso em relação à história, haja vista, que a escravidão foi um crime contra a humanidade, e mesmo assim, durante vários anos após a abolição da escravatura, os oprimidos ainda foram colocados em posições de vergonha frente à sociedade.

Com efeito, havia uma recusa a considerar o povo africano como o criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram, por séculos, pelas vias que lhes são próprias e que o historiador só pode apreender renunciando a certos preconceitos e renovando seu método. (UNESCO, 2010, p. 21 e 22)

Diante do que foi exposto, observa-se que é de fato muito importante enfatizar as raízes da cultura brasileira, como uma questão de identidade e justiça com as suas origens, dar os créditos aos grandes influenciadores de grande parte da cultura brasileira, é também um importante passo para a luta contra o preconceito.

ESCOLA E O ENSINO DA CULTURA AFRICANA

Por uma questão histórica, a cultura africana nas escolas ainda é pouco abordada. Ainda há muito preconceito e falta de conhecimento a respeito das africanidades.

Entre alguns motivos pode-se citar que, após a abolição da escravatura, o negro foi colocado forçadamente em uma posição desfavorecida na sociedade e sua cultura e costumes foram marginalizadas.

Ao refletir-se acerca deste fato, constata-se que a abolição foi uma decisão tomada sem que houvesse tido qualquer tipo de planejamento voltado para as pessoas escravizadas. Por vários anos os negros escravizados eram vistos como mercadorias, e num determinado instante foram considerados livres, no entanto, eles próprios se viram perdidos, e tiveram que enfrentar o contexto de preconceito vindo da sociedade que os cercavam.

Desde então nas escolas o que é abordado referente à questão da África no Brasil, é a questão de como se deu a escravidão, seu desenrolar no Brasil, e seu fim, uma pequena passagem aborda a figura de Zumbi de Palmares, o líder do Quilombo de Palmares, um dos maiores símbolos da resistência à escravidão. Entretanto, é omitida boa parte da influência desse povo para a construção do Brasil e da cultura brasileira, e como essa miscigenação influenciou também a personalidade do povo brasileiro.

Apesar da existência da lei que prevê o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, ainda há uma série de barreiras para que isso seja colocado em prática, entre elas, pode-se citar a falta de material didático adequado, fato que desfavorece o professor na abordagem do tema cultura africana ou afro-brasileira.

O ensino da cultura afro ainda sofre limitações por questões religiosas, o que não poderia ainda acontecer já que se vive no Brasil o que chamamos de estado laico, e sua definição é resumidamente a respeito da liberdade religiosa, todos têm direito de seguir a religião que lhe convém ou não seguir religião nenhuma. Considera-se que o ensino da cultura africana não pode ser delimitado por questões religiosas, e nem se limitar ao ensino superficial dos costumes e tradições.

Em relação à arte africana, por exemplo, a maioria das suas obras têm referências simbólicas, em comparação com a arte europeia, nota-se que como esta, não é somente para apreciação estética, ou a representação de imagens das quais se possa simplesmente fazer interpretações posteriores. Exemplo disso são as esculturas africanas que possuem significados inerentes, quase sempre representam a natureza e a religião. Por isso, quando nos reportarmos à arte tradicional africana, a arte anterior às transformações coloniais, é fundamental lembrarmos que as esculturas africanas não tinham uma finalidade meramente estética, tampouco adquiriram autonomia como esculturas mediante sua qualidade de objeto, mas, estavam sempre relacionados ao ritual para o qual haviam sido elaboradas.

Apesar do grande acesso à informação, e do fator de vivenciar um estado laico, ainda assim, em alguns casos a dificuldade de se inserir na grade curricular o ensino da cultura africana, vem por parte do próprio professor, que possa vir a ter visões religiosas mais conservadoras ou simplesmente pertencer a uma religião diferente. Acredita-se que tais comportamentos não podem estar acima do

papel da escola, sem perder o foco a escola tem o papel de ensinar aos alunos de forma aprofundada todas as riquezas dessa cultura, que envolve em sua estrutura, o ensino das artes, da ciência, da natureza e da cultura africana.

LEI 10.639/03 ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

No ano de 1951 foi criada a lei de número 1390/51, que proibia a discriminação racial, proposta por Afonso Arinos de Melo Franco e promulgada pelo então presidente Getúlio Vargas. De uma forma geral, a referida lei constituiu como crime de contravenção penal, qualquer ação de natureza, de negar, hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.

A lei se mostrou ineficiente por não deixar claro o que seria considerado crime de discriminação racial, e por falta de rigorosidade em punir as pessoas que a descumprissem. Um ano após a consolidação da constituição de 1988, foi criada a lei 7716/89, proposta pelo jornalista e advogado Carlos Alberto Caó Oliveira dos Santos, a lei que determinava a igualdade racial e previa como crime a prática de intolerância religiosa. Esta lei mostrou-se mais eficiente, em razão das punições aplicadas a quem a descumprisse, considerando como crime inafiançável a prática do racismo. Desde então, o Brasil vem caminhando a pequenos passos na luta contra o preconceito racial.

Em relação à educação considera-se um grande passo nessa direção, a promulgação da lei 10.639/03, esta por sua vez, torna obrigatório o ensino da cultura afro brasileira nas escolas, no ensino fundamental e médio. Em seu texto, lê-se:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Brasil, 2003)

A lei tem como pilar fundamental evidenciar a cultura negra já inerente aos costumes do povo brasileiro, bem como, promover mudanças de paradigmas, especialmente para as crianças nas séries fundamentais do ensino. Entre essas mudanças pode-se citar a de associar à pessoa negra a palavra escravo, a lei propõe evidenciar justamente o contrário, dando ênfase a toda a importância da chegada do povo africano aqui, independente das circunstâncias, as quais não podem ser modificadas, no entanto, mostrando toda a riqueza de cultura e costumes que trouxeram

com eles. Torna-se um marco para educação por interromper um longo período de ensino, em que os povos africanos eram abordados apenas como escravos, criando com isso certo estigma para as crianças negras na escola.

Quando nos referimos em sala de aula ao escravo africano nos equivocamos, visto que, ninguém é escravo – as pessoas foram e são escravizadas. O termo escravo, além de naturalizar essa condição às pessoas, ou seja, trazer a ideia de que ser escravo é uma condição inerente aos seres humanos, também possui um significado preconceituoso e pejorativo, que foi sendo construído durante a história da humanidade. Além disso, nessa mesma visão, o negro africano aparece na condição de escravo submisso e passivo. (DAMACENA NETO, 2016 online, sem paginação)

Entende-se, portanto, que o próprio material didático e a metodologia de ensino contribuem para a criação de imagem distorcida sobre a pessoa de origem afrodescendente, associando-a sempre a figura de escravo, sem levar em conta toda a riqueza de cultura de um povo.

Não se trata apenas de um processo burocrático-normativo. Trata-se de um processo histórico e político de lutas e reivindicações expresso nos avanços da legislação brasileira e na política educacional. Esse avanço se realiza de forma gradual e complexa nas diferentes regiões do país, pois caminha lado a lado com a desigualdade social e regional, bem como com a luta pela efetiva democracia. (Apostila de memórias, valores e tradições africanas FCE p.8).

No entanto, a lei não tem por objetivo fazer exclusão de outras culturas e influencias em detrimento da inserção do ensino da cultura africana nas escolas, mas englobá-la na já existente, valorizando a diversidade, pode-se observar tal ponto de vista na citação constante do material da secretaria da educação do estado de São Paulo.

A Lei nº 10.639/03 não propõe a substituição do foco eurocêntrico pelo afrocêntrico, mas a diversidade dos currículos escolares e, a partir da escola, em todos os campos das relações humanas. Assim, a escola deve também, contemplar a história e a cultura de todos os povos, de todos os continentes que compõem a população brasileira, como as dos descendentes de indígenas, de asiáticos e de europeus. (Orientações curriculares, 2008, p.20)

É de fato muito importante fazer esta análise acerca desta lei, a de que não é simplesmente um novo tópico a ser inserido na grade curricular de ensino das escolas brasileiras, mas algo que vai além do aprendizado em si, que deve servir também para remover o estigma sobre as pessoas afro descendentes, elucidar os fatos da escravidão, e salientar a importância histórica da cultura africana na formação da cultura e da sociedade brasileira como um todo.

DESMISTIFICANDO E VALORIZANDO A CULTURA AFRICANA, DIANTE DA EXALTAÇÃO DA CULTURA EUROPÉIA NO ENSINO

Há ainda muito preconceito quando se trata da questão da cultura africana, e em

todos os casos, é uma questão de falta de conhecimento e estudo, a arte e costumes africanos estão em sua grande maioria ligados a rituais religiosos ou de cultos a natureza, suas imagens e seus símbolos tem um significado que está inserido nesses rituais. Realizar uma análise ecumênica a respeito das tradições africanas, bem como, da sua arte conceitual, é de suma importância para se realizar o ensino de forma justa de sua cultura e costumes, isto é, dar um novo significado para quem via com preconceito, fazendo uma análise do verdadeiro significado dos costumes.

Tomamos consciência de que tudo se trata de uma questão cultural, que deve sempre ser respeitada, quando, por exemplo, pensamos no ritual da santa comunhão na igreja católica, um ato simbólico de se comer a carne e beber o sangue de Cristo, representados pelo pão e o vinho respectivamente, aos olhos de um povo que nunca teve contato com a cultura cristã, poderia soar de fato muito estranho, no entanto, para quem a pratica e conhece o que está por traz deste, é de fato um ritual normal. Assim, com esta consciência devemos olhar para as culturas ágrafas africanas, por vezes, demasiadamente mistificadas, e abominadas por povos que não tem conhecimento claro dessas práticas.

Tratando-se de estereótipos criados nas escolas há muito tempo atrás, e novamente por uma questão cultural, o que temos mantido até hoje, é a questão da exaltação da cultura europeia, e a atribuição desta para as influências de evolução das sociedades como um todo. Desde as grandes navegações, quando se tem o prelúdio do que seria posteriormente o início da história do Brasil, desde então, todos os fatores sociais, econômicos, culturais, e até mesmo valores familiares são em sua esmagadora maioria voltadas para a cultura europeia, e como as duas faces de uma mesma moeda, exaltação essa tão equivocada, quanto os preconceitos referentes a toda a influência e importância da cultura africana para a construção da sociedade brasileira como um todo.

Para que se possa mudar esse cenário, faz-se necessário compreender como os currículos das escolas foram elaborados ao longo desses anos. Sem uma mudança significativa no currículo escolar, torna-se uma tarefa insubstancial abordar a cultura africana de forma plena em sala de aula, uma vez que o currículo até é elaborado baseando-se somente na cultura europeia.

De acordo com Silva:

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos, privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de forma tal que não coloquem em conflito os valores já dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando seus próprios valores, se o processo pedagógico o seu cotidiano e sua cultura não favorecerem-lhes, oportunidades de reflexão e reelaboração. (SILVA, 2010, p. 20)

Por serem povos ágrafos, as interpretações de toda a cultura africana ficaram em muitos casos distorcidos e cheios de preconceitos

referentes às crenças dos povos africanos, para o povo do ocidente de base religiosa em sua grande maioria cristã, tomaram as crenças e cultos africanos como rituais demoníacos, o que também prejudicou a inserção dessa cultura nas escolas. O que se torna mais claro refletimos que:

Se a Ilíada e a Odisseia podiam ser devidamente consideradas como fontes essenciais da história da Grécia antiga, em contrapartida, negava-se todo valor à tradição oral africana, essa memória dos povos que fornece, em suas vidas, a trama de tantos acontecimentos marcantes. Ao escrever a história de grande parte da África, recorria-se somente a fontes externas à África, oferecendo uma visão não do que poderia ser o percurso dos povos africanos, mas daquilo que se pensava que ele deveria ser. Tomando frequentemente a "Idade Média" europeia como ponto de referência, os modos de produção, as relações sociais tanto quanto as instituições políticas não eram percebidas senão em referência ao passado da Europa. (UNESCO, 2010)

Faz-se necessário para realização das interpretações acerca dos fatos históricos da África, ter um olhar desmistificado e livre de preconceitos, não se trata de abolir a cultura europeia tão importante quanto à história da África para o Brasil, mas abranger os assuntos de forma a não gerar diferença, mas sim, valorizá-las para que seja conquistada uma sociedade equânime.

INSERINDO DE FORMA PEDAGÓGICA O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

É fato indiscutível que a África, seu povo e sua cultura têm enorme importância para a construção da sociedade brasileira. Já é sabido que tal temática deve ser trabalhada de forma prática e pedagógica em sala de aula. E para tanto, faz-se necessário um trabalho de formação continuada aos professores da rede escolar.

A principal justificativa que norteia a comunidade escolar, e a mobiliza para implantação de projetos como a lei 10639/03, é em um primeiro momento uma dívida histórica com os negros no Brasil, até hoje, vítimas de discriminação e preconceitos velados ou não, e as consequências desses acontecimentos. Dada justa relevância a esse fato, e sem deixá-lo de lado, mostra-se também de suma importância salientar a riqueza de cultura e de assuntos que devem ser abordados, para apresentar a história da África. O fato de se mostrar e evidenciar toda a riqueza, não somente cultural de um continente, também é uma maneira de valorizar os seus descendentes.

Quanto à aplicação da Lei nº 10.639/03, no que diz respeito ao ensino da história da África, constata-se que é preciso uma atenção especial às singularidades do continente africano – berço da humanidade, com sua extensão territorial que cobre cerca de 22% da superfície sólida do planeta Terra, com grande variedade climática e topográfica, com a presença de mais de

dois mil povos com diferentes línguas e modos de organização socioeconômica e uma complexa movimentação migratória. (Orientações curriculares, 2008, p.19 e 20)

Outro fator importante para que haja apreensão por parte dos educandos no que tange as diretrizes do projeto da lei, refere-se à narração da história da África sob outros aspectos, uma vez que a história sempre é contada sobre o ponto de vista dos colonizadores.

A história da África, marcada pelos processos sistemáticos de escravidão racial e de tráfico humano, ao ser narrada do ponto de vista de seus conquiWstadores, ainda é construída por uma imagem negativa. É preciso desconstruir esse enfoque com base em uma abordagem transversal e transdisciplinar, capaz de fazer que crianças e pessoas adultas não só entendam as evoluções internas dos povos africanos, mas também interferiram nas relações para além do continente africano. (Orientações curriculares, 2008, p.20)

Os professores por sua vez tornam-se aliados na disseminação dessa cultura e no enfrentamento ao racismo. A escola por ser o primeiro ambiente em que o educando tem a noção de convivência em sociedade, torna-se o principal local onde os indivíduos podem apreender a respeito das diversidades e da valorização das culturas que fazem parte do Brasil.

A abordagem dos temas históricos por parte do professor deve ser feita de forma que não crie identidades estereotipadas, por exemplo, limitar afrodescendentes aos processos depreciativos da escravização, bem como ao tratar desse fato, salientar sobre a falta de humanidade que está inerente a ele, não o abordando como um fato comum na história. E enfatizar sobre a luta e os movimentos abolicionistas dos povos africanos da época.

Entende-se que um exercício interessante de como devemos visualizar a questão dos povos escravizados e a relação com a sociedade de hoje, é justamente, fazer uma análise contrária, como os descendentes de europeus se veem quando se comparados aos povos opressores, e que escravizavam os africanos? Estes não sofrem esse tipo de abordagem estigmatizadas com estereótipo de povo opressor, logo, da mesma forma devem ser com os afrodescentes, sobretudo no ambiente escolar.

Referente aos novos assuntos que devem ser agregados faz-se necessário que os mesmos estejam pré-estabelecidos na grade curricular das escolas, e não fique somente a cargo do professor sobre quando e qual tema abordar. Os tópicos sobre a história e cultura da África, devem ser abordados de forma que mostre a relação destes com a sociedade contemporânea, e a sua importância e influência na cultura que se mantiveram até os dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho mostrou a importância da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil, por meio de análises referentes às justificativas para tal obrigatoriedade. De forma resumida foi apresentado algumas

das muitas influências da cultura africana no Brasil, cultura esta que está presente cotidianamente na vida do povo brasileiro, o qual já a pratica involuntariamente, sem pensar na sua origem, ou na importância da mesma.

Verificou-se que ainda se vivencia no Brasil, um quadro de preconceito muito grande. Em sua grande maioria, trata-se de um preconceito praticado de forma velada e que desde a constituição de 1988, há um esforço para a aplicação de medidas destinadas a combater esse tipo de violência.

Perante isso, o artigo comprovou que a lei 10.639/03 reforça a tese de que uma das maneiras mais eficazes de se combater o racismo, é por intermédio da educação, partindo do ponto de que a escola é um local privilegiado de disseminação de culturas e informações. Local, onde as diferenças podem ser discutidas e elucidadas pelo professor ao passar o conteúdo para os alunos. Tal afirmação deixa evidente como o professor é uma peça importantíssima para o enfrentamento a disseminação da cultura afro descendente nas escolas.

Por fim a pesquisa conclui que uma das maneiras mais eficazes para que a cultura africana seja de fato reconhecida, e a ela possa ser atribuído seu devido valor, ação esta que certamente vai de encontro com o combate a prática do racismo, as desigualdades e a formação da identidade do povo brasileiro, é o enfrentamento dessas questões por meio da educação e conscientização nas escolas, desde as séries fundamentais.



SILVIA MARTINS DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela UNICID- Universidade da Cidade de São Paulo (2011); Professora de Educação Infantil na EMEI Vila Verde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 03 de outubro de 2018.

DAMACENA NETO, Leandro Carvalho. Canal do Educador. A lei 10.639/03 e o ensino da cultura africana nas escolas 2016. Disponível em: http://www.educador.brasilescola.uol.com.br. Acesso em: 04 de outubro de 2018.

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS. Apostila de memórias, valores e tradições africanas. Plataforma online. Acesso em: 04 de outubro de 2018.

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS. Apostila de arte e cultura africana. Plataforma online. Acesso em: 04 de outubro de 2018.

SÃO PAULO (CIDADE). Secretaria municipal de educação. Orientações curriculares - Expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SILVA, Ana Célia. Desconstruindo a descriminação do negro no livro didático. 2ª Edição. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

UNESCO. Comitê Científico Internacional. História Geral da África. Brasília: Gamal Mokhtar, 2010.



OS DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM EM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Esta pesquisa traz um estudo sobre a legislação em Artes Visuais e o Ensino de Artes na Educação Infantil. Para atingir tal objetivo elencamos os principais aspectos da trajetória do Ensino de Artes e a cronologia da legislação em relação ao tema. Além destes aspectos apresentamos os propósitos e fundamentos do ensino de Artes na Educação Infantil, devido a especificidade da faixa etária em questão e as peculiaridades da infância. Na sala de aula, o tratamento da Arte se baseia em três dimensões: Arte como linguagem, como expressão da cultura e como conhecimento. A Arte como linguagem no sentido de realizar leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão da cultura no sentido da preocupação com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultura, melhor entendendo as obras artísticas; a Arte como conhecimento no sentido de entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino de Artes; Aprendizagem; Legislação.

INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa versa sobre a legislação em Artes Visuais e o Ensino de Artes na Educação Infantil. Para atingir tal objetivo elencamos os principais aspectos da trajetória do Ensino de Artes e a cronologia da legislação em relação ao tema. Além destes aspectos apresentamos os propósitos e fundamentos do ensino de Artes na Educação Infantil, devido a especificidade da faixa etária em questão e as peculiaridades da infância.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores. O processo de elaboração da LDBEN 9394/96 durou cerca de oito anos desde a sua proposta inicial até chegar ao documento final que traz em seu texto: Art. 26, § 2º: "O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos."

Segundo o RCNEI (1998) embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens).

Segundo Andrade (2009) o ensino da arte em espaços educativos precisa de propostas pedagógicas e atividades que estimulem a criatividade e o imaginário infantil, para que a criança explore a linguagem visual, musical e corporal em suas diferentes possibilidades de criação, com diferentes materiais e suportes, e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens.

O professor deve respeitar os pontos de vista de cada criança, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais. Os momentos de conversa e troca de experiências entre as crianças também são ricos momentos de aprendizagem e o prazer lúdico torna-se o gerador do processo de produção.

PRINCIPAIS ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO EM ARTES NO BRASIL

O Decreto 19.890, de 18 de abril 1931, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas, instituiu o ensino de Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais, permanecendo assim de 1930 a 1950. O Decreto Lei 4.993, de 26 de novembro de 1942, instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). Essa medida expandiu o movimento para outros lugares do país, antes disso, os cursos eram concentrados no Rio de Janeiro e na Universidade do Distrito Federal.

Durante os anos 1960 houve mudanças na organização da educação nacional, a inclusão do ensino de Artes iniciou-se com a deliberação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que propôs, no artigo 38, § 4º, "Atividades complementares de iniciação artística".

No Governo Militar ocorreu uma reforma educacional no Brasil, expressa na Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971. A partir dessa Lei, foi estipulada a inserção da Educação Artística nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com o artigo 7º: "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus".

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores.

Com a Reforma Educacional de 1971 foi estabelecido a prática da polivalência no ensino de artes. A partir desta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1ª grau. Foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos para preparar estes professores polivalentes.

O processo de elaboração da LDBEN 9394/96 durou cerca de oito anos desde a sua proposta inicial até chegar ao documento final que traz em seu texto: Art. 26, § 2º: "O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos."

O Decreto 54.792 de janeiro de 2014 regulamenta a Lei 15.892 de novembro de 2013 e estabelece o ensino obrigatório de Música na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, trazendo em seu texto a seguinte redação: Art. 2º: Fica estabelecida, em conformidade com o disposto na Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a inclusão do ensino de Música em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte.

Em seu artigo 5º prevê a capacitação dos seus educadores em cursos de formação visando a efetivação do ensino de música em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Educação, adequando à formação as diferentes faixas etárias atendidas.

A APRENDIZAGEM EM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Ayres (2012) a função do segmento escolar compreendido como Educação Infantil deve estar configurado de uma forma que se componha de instrumentos adequados que possam oferecer às crianças suporte suficiente para o seu desenvolvimento biopsicossocial completo. A disponibilidade destes instrumentos deve ter por meta a atuação profissional qualificada para que se constitua como elemento propiciador de técnicas instrumentalizadas de forma a prevenir possíveis dificuldades no processo de desenvolvimento infantil que possam ocasionar a defasagem na aprendizagem escolar.

De acordo com Duarte Júnior (1981) o professor não deve impor seus gostos ou questões estéticas de “bonito ou feio”, “certo ou errado” sobre a produção de seu aluno, pois assim o adulto estará interferindo no trabalho da criança com questões que para ela não faz tanto sentido. Antes de criar obras bem acabadas visualmente ou “belas” a criança busca se comunicar, se expressar, pensar sobre seu mundo. O professor não deve criticar, mas sim auxiliar para que a produção infantil possa desenvolver cada vez mais o potencial criador, expressivo e reflexivo da criança, dessa forma ela permanecerá interessada na produção e apreciação de trabalhos artísticos e da aprendizagem em Artes.

Conforme o RCNEI (1998) as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação:

Quadro 1 – Linguagens em Artes Visuais

Do Fazer Artístico	Que é centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal
Da Apreciação	Que trata da percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores
Da Reflexão	Que é considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas

Fonte: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Com a questão da avaliação em Artes Visuais, segundo o RCNEI (1998), surge inevitavelmente a discussão sobre a possibilidade de realizá-la, posto que as produções em artes são sempre expressões singulares do sujeito produtor e, sendo assim, não seriam passíveis de julgamento.

Neste caso, a orientação é que a avaliação em Artes Visuais deva ser sempre processual e ter um caráter de análise e reflexão sobre as produções das crianças, sendo assim a avaliação para a criança deve explicitar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo; para o professor, deve fornecer informações sobre a adequação de sua prática para que possa repensá-la, estruturá-la e adequá-la.

Segundo Lowenfeld (1977) a arte é a área do conhecimento que abrange o desenvolvimento e a prática da linguagem visual. É durante esta disciplina que a criança terá o contato com esta linguagem, gradativamente, de acordo com a sua idade. Além de oferecer oportunidade de auto expressão, as artes visuais são consideradas um importante meio para:

Quadro 2 – A Importância das Artes Visuais

Desenvolvimento Social	É através das aulas de artes que ocorrem importantes possibilidades de interações sociais e trocas de experiências
Desenvolvimento Físico	Em que se manifesta a capacidade de coordenação visual e motora da criança, na maneira que controla seu corpo, orienta seu traço e dá expressão a suas aptidões
Desenvolvimento Intelectual	Pode ser demonstrado de acordo com o conhecimento que está à disposição da criança quando desenha, é apreciado na compreensão gradativa que a criança tem de si próprio e do seu meio
Desenvolvimento Emocional	Neste caso o desenvolvimento está diretamente relacionado à intensidade que a criança tem com sua obra, que pode variar entre baixo nível de envolvimento, com repetições estereotipadas e alto nível de envolvimento quando está empenhada em retratar algo realmente importante pra ela
Desenvolvimento Estético	Pois são capazes de organizar o pensamento, a sensibilidade e a percepção para a expressão de um todo coeso
Desenvolvimento Perceptual	Onde a conscientização da variação da cor, das formas, dos contornos e texturas pode ser progressiva na medida em que o contato com essas e outras experiências perceptuais lhe é apresentado
Desenvolvimento Criador	Pois desde os primeiros rabiscos as crianças são capazes de inventar suas próprias formas e colocar nelas algo de si própria

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

Segundo Andrade (2009) o ensino da arte em espaços educativos terá êxito com a implantação de propostas pedagógicas que explorem a linguagem visual, musical e corporal nas milhares possibilidades de criar com diferentes materiais e suportes e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens. O desenho, na Educação Infantil, tem uma significação muito mais ampla e merece ser tratado como mais que simples rabiscos, sendo valorizado como um auxiliador importante no desenvolvimento da criança.

Segundo Ayres (2012) a sistemática de ensino aplicada à transmissão dos conteúdos programáticos toma por base a adoção de técnicas por meio de atividades lúdicas e artísticas de comunicação e expressão, com o objetivo de expressar-se livremente desenvolvendo seu potencial criador:

Quadro 3 – Atividades Lúdicas em Artes Visuais

Atividades Realizar atividades espontâneas, criadoras e de livre escolha, tais como:	Conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos
Modelagem em diversos tipos de material (massa plástica, massa corrida, barro, argila, areia) Construção com blocos de formas, tamanhos e cores variadas Desenhos com materiais de variados tipos em diferentes superfícies Pintura com tintas de tipos e cores diversas em diferentes superfícies Recorte de variados materiais, utilizando diferentes instrumentos Colagem utilizando diferentes tipos de adesivos Montagem com materiais diversos Manuseio de livros, revistas e gravuras Manuseio de diferentes materiais, descobrindo diversas formas de utilização, criação de novo uso para materiais conhecidos, redescobrindo as possibilidades desses materiais.	Domínio do uso e utilidade dos materiais Controle motor de pequenos e grandes músculos Hábitos de ordem, limpeza, economia Atitudes de responsabilidade, cooperação e sociabilidade Organização do pensamento lógico Habilidade de escolha das atividades de acordo com suas possibilidades Desenvolvimento da habilidade de compreensão Desenvolvimento da atenção

Fonte: AYRES, Sonia Nunes. Educação Infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

O professor deve estar atento para oferecer as crianças diferentes suportes e materiais, quando tratar-se de atividades de desenho ou pintura, permitindo que a criança consiga expressar-se, tenha liberdade nos seus gestos e possam trabalhar individualmente e em grupos. A diversidade de materiais, diversidade de objetos e suportes variados são de fundamental importância para que a criança consiga deixar as suas marcas, explorando o espaço e os recursos.

Segundo o RCNEI (1998), a instituição deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

Quadro 4 – Aprendizagens em Artes por Faixa Etária

Crianças de 0 à 3 anos	Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística.
	Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.
Crianças de 4 à 6 anos	Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura.
	Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Fonte: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

As histórias, as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente. Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos.

A intervenção do professor, os temas abordados e a maneira como é desenvolvido o trabalho com as Artes Visuais podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para que ela seja capaz de criar e partir de suas próprias ideias, estimulando o pensamento e a imaginação.

É importante proporcionar às crianças a apreciação de figuras, ao contato com os personagens de uma história já conhecida e partindo desta apreciação o professor poderá trabalhar com esses personagens e com jogos e brincadeiras, com dramatizações e encenações, utilizando recursos disponíveis em sala de aula e aproveitando diferentes materiais. Com isso, o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências, enriquecendo seu conhecimento do mundo e contribuindo para o desenvolvimento das linguagens artísticas.

As diferentes formas de expressão permitem ainda à criança comunicar com os pares e os adultos as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. Elas têm o privilégio de aprender através das suas comunicações e experiências concretas. Promove-se o desenvolvimento intelectual da criança através de uma focalização sistemática na representação simbólica. Arte significa ter mais linguagens significativas, diferentes formas de ver e representar o mundo. (SILVA, 2010, p. 100).

A exposição das produções e dos trabalhos infantis permitem que a criança reconheça o seu trabalho e a sua arte e contribuem para o seu desenvolvimento artístico, colaborando para a autoestima das crianças e de seus familiares e para que ela desenvolva o prazer pela criação e pela arte. Poder observar o seu trabalho e permitir que outras pessoas apreciem a sua produção é importante para a criança e favoreça o seu crescimento aumento a sua autoconfiança.

Também é de fundamental importância que o professor respeite os pontos de vista de cada criança, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais. Os momentos de conversa e troca de experiências entre as crianças também são ricos momentos de aprendizagem e o prazer lúdico torna-se o gerador do processo de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

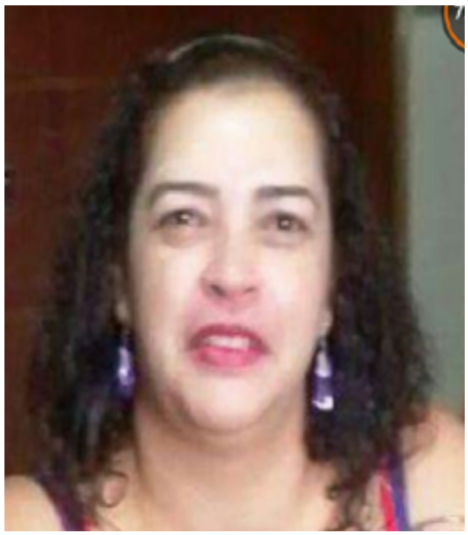
O professor deve proporcionar o conhecimento ao aluno dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não garante que a criança aprenda, é necessário integrar o ensino de Artes com as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda

e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

Uma das tarefas da educação infantil é ampliar os contextos comunicativos das crianças por meio de suas falas e o professor deve propiciar o contato com o maior número possível de situações comunicativas ampliando as condições da criança se comunicar e estabelecer relações de aprendizagens significativas. O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

A intervenção do professor, os temas abordados e a maneira como é desenvolvido o trabalho com as Artes Visuais podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para que ela seja capaz de criar e partir de suas próprias ideias, estimulando o pensamento e a imaginação.

A educação em artes visuais requer trabalho e informação sobre os conteúdos e as experiências que serão trabalhadas, neste sentido os profissionais de educação e a escola deve proporcionar um ambiente apropriado para que os seus alunos contemplem um conjunto de experiências significativas de aprendizagem. Os alunos devem ser convidados a transformar o conhecimento em Arte, explorando e vivenciando as experiências significativas que fazem parte do contexto de aprendizagem em Artes na Escola.



SILVIA DE OLIVEIRA FLORES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos - UNG (1995); Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Braz Cubas (1999); Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2010); Graduação em História pela Faculdade Paulista São José (2016); Pós-graduada em Arte, Educação e Terapia (2013); Pós-graduada em História das Artes (2014); Pós-graduada em Psicopedagogia (2015); Pós-graduada em Cultura Africana (2017); Especialista em Neurociência e Educação pela Faculdade Campos Salles (2017). Professora de Ensino Fundamental e Médio - na EMEF Senador José Ermirio de Moraes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Euzânia. A Arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar! In: ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil. Campinas: Alínea, 2009.

AYRES, Sonia Nunes. Educação Infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. São Paulo, 2003.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto Nº 19.890. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. 1931.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados; (Uberlândia, MG): Universidade de Uberlândia, 1981.

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

SÃO PAULO. Decreto Nº 54.792. Regulamenta a Lei nº 15.892, de 7 de novembro de 2013, que estabelece o ensino obrigatório de Música na Rede Municipal de Ensino. 2014.

SILVA, Elizangela Aparecida da, et al, Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. Revista Pedagogia em Ação, Volume 2, 2010.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS

RESUMO: Este trabalho tem por finalidade apresentar a relevância da educação ambiental, essencialmente para o aluno, no reconhecimento de algumas das várias possibilidades que se abrem para o Ensino Fundamental nas várias matérias. Compreender este caminho faz com que o aluno libere sua imaginação, procurando desenvolver atitudes que integrem escola, comunidade e meio ambiente. Este trabalho foi feito baseando-se em uma revisão da literatura que trata da temática. Esta revisão serviu para determinar o conceito de educação ambiental e compreender que o problema do meio ambiente não está na quantidade de seres humanos que existem no planeta, que precisam cada vez mais fazer uso dos recursos naturais, mas sim no consumo descontrolado desses recursos por um pequeno número de pessoas da comunidade, e no esbanjamento e confecção de artigos sem utilidades para a qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Escola; Ensino Fundamental; Natureza.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de atender carências e pretensões, o homem tem expandido, gradativamente, sua habilidade de intromissão na natureza e no ambiente em que vive, ocasionando, em várias áreas e circunstâncias, divergências no que diz respeito ao desempenho racional e sustentável do ambiente e da riqueza de recursos que existem.

Diante disso, a Educação Ambiental tem se tornado uma considerável companheira na compreensão do homem no que corresponde à corresponsabilidade, da mesma maneira que a atuação e igualdade na forma de enxergar o mundo. Além do mais, ela comprova a indispensabilidade do trabalho que se liga aos conceitos da dignidade, especialmente nas reciprocidades e correlação dos mais diversos elementos da natureza, nos quais o posicionamento dos indivíduos está de acordo com o estabelecimento e a preservação da existência de todo grupo social.

É possível observar que a educação ambiental é uma ferramenta pela qual o aprendiz começa a adquirir conhecimentos sobre os conteúdos ambientais, quando se dá início a uma nova maneira de enxergar o meio ambiente, sendo um agente que transforma com relação à preservação ambiental. Os assuntos ambientais estão gradualmente presentes no dia a dia da sociedade, não obstante, a educação ambiental é indispensável em todas as categorias dos métodos educativos, e fundamentalmente nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas, uma vez que é mais acessível esclarecer às crianças a respeito do assunto do meio ambiente, do que aos adultos.

É importante ressaltar a significância dos pontos relacionados às questões do meio ambiente, os quais têm crescido progressivamente nos últimos anos, procurando preencher a falta de informação, além de evitar a desvalorização das consequências negativas que o avanço da tecnologia equilibrada pode gerar na qualidade de vida do ser humano.

As escolas já têm o conhecimento que necessitam para contribuir com a problemática ambiental e diversos projetos têm sido propostos em relação a esta questão, nos quais já foi inserido o tema do meio ambiente nos métodos de ensino como conteúdo oblíquo dos currículos escolares, transpondo todo o desempenho pedagógico.

Nas instituições escolares a educação ambiental colabora para a construção de indivíduos conscientes, capazes de estabelecerem e intervirem na prática socioambiental de uma maneira empenhada com a vida, com a comodidade de cada um e da sociedade. Para este fim, é interessante que, mais do que conhecimentos e pensamentos, a escola se detenha a trabalhar com ações, com construção de valores e com mais atos pragmáticos do que teóricos para que o discente possa aprender a amar, respeitar e praticar comportamentos relacionados à preservação do meio ambiente. Baseado nas atuais circunstâncias, este trabalho tem por objetivo mostrar a importância da educação ambiental nas séries iniciais do ensino

fundamental.

DESENVOLVIMENTO
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

É possível compreender que é protegendo a natureza que se pode manter uma boa qualidade de saúde e bem-estar dos seres humanos, e a vida dos recursos naturais que existem na terra. De acordo com Segura (2001, p.165):

Quando a gente fala em educação ambiental pode viajar em muitas coisas, mais a primeira coisa que se passa na cabeça ser humano é o meio ambiente. Ele não é só o meio ambiente físico, quer dizer, o ar, a terra, a água, o solo. É também o ambiente que a gente vive – a escola, a casa, o bairro, a cidade. É o planeta de modo geral. (...) não adianta nada a gente explicar o que é efeito estufa; problemas no buraco da camada de ozônio sem antes os alunos, as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente, no geral, no todo e que faz parte deles. A conscientização é muito importante e isso tem a ver com a educação no sentido mais amplo da palavra. (...) conhecimento em termos de consciência (...). A gente só pode primeiro conhecer para depois aprender amar, principalmente, de respeitar o ambiente.

De certa forma, é competência de todos os professores educarem e esclarecerem aos educandos que é simples e preciso proteger a natureza, porque esta é parte do mundo, e está presente em nosso no dia a dia. Com a natureza é possível se ter uma vida excelente, motivo pelo qual é necessária a manutenção de sua integridade, seja por meio de uma vida em comum, ou pela prática diária de ações que buscam tornar o mundo melhor. Com o trabalho deste assunto no dia a dia dos alunos na escola, e sua exploração em todas as disciplinas, torna-se possível atenuar a apreensão quanto à proteção do meio ambiente, porque as crianças se atentam a algo novo que elas compreendem no ambiente escolar e difundem para seus outros círculos sociais, “espionando” os pais e os vizinhos com a vontade de deixar o mundo melhor para si e para os outros.

Com a finalidade de causar o interesse do discente, é necessário que o educador trabalhe de maneira lúdica, mesmo que seja difícil de ser reproduzida, porque exige muita execução, transformação de conduta pessoal e social, projetando assim aos alunos a ideia de que para se chegar ao bem comum é preciso juntar ações individuais. É preciso encarar os problemas que são maiores quando há o intuito de se trabalhar com Educação Ambiental nas instituições escolares. Como argumenta Dias (2004), “sabe - se que a maioria dos problemas ambientais tem suas raízes em fatores socioeconômicos, políticos e culturais, e que não podem ser previstos ou resolvidos por meios puramente tecnológicos”. Com base nisso surge a grande relevância da inserção do tema nas escolas, com a intenção de inteirar os alunos e auxiliá-los a se transformarem em indivíduos ecologicamente corretos.

Antigamente o ser humano utilizava a natureza como fonte de sobrevivência para si e sua família, depois de muito tempo, entretanto, o homem não satisfeito,

passou a ansiar por mais e mais, ao menos para se evidenciar no ambiente em que vive, ostentando em suas mãos o poder, e dando início à exploração da natureza com desespero de ganância. Conforme Segura (2001), "Vive – se no capitalismo e no materialismo e se esquece de que a natureza é importante para a gente também e por isso depende, antes de tudo, de educação".

HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Conforme consta na literatura, o primeiro desastre ambiental aconteceu em 1952 em Londres, quando o ar densamente poluído levou a morte mais de quatro mil pessoas. Despertando desta maneira uma preocupação mundial relacionada à qualidade do meio ambiente (Hogan, 2007).

Por volta da década de 60, apareceram protestos no Brasil e no mundo sobre a descoberta dos estragos ambientais, que até o momento não eram amplamente divulgados. Diante disso, brasileiros começaram a se estruturar para combater a causa destes problemas, e para preservar o meio ambiente, não só no Brasil, mas também em outras partes do mundo, mediante a apresentação do livro Primavera Silenciosa da jornalista americana Rachel Carson, que passou a ser um exemplo na história do movimento ambiental no mundo, provocando uma enorme agitação mundial e proporcionando debates em vários países (Lear, 2010).

A expressão Environmental Education (Educação Ambiental) apareceu em março de 1965, no decorrer da Conferência em Educação na Universidade Keele, Grã-Bretanha. Naquele momento, admitiu-se que a educação ambiental se tornasse parcela fundamental da educação de todos os indivíduos, sendo enxergada como uma forma de ecologia aplicada ou conservação.

Em 1988 a constituição estabeleceu no Brasil, pela primeira vez, uma parte representativa sobre o meio ambiente, conceituando-o como um bem comum do povo e fundamental para se ter qualidade de vida, conferindo ao poder público e à sociedade o dever de protegê-lo para si e para as futuras gerações (Benjamin, 2005).

Em 1992, ocorreu no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas que tratou sobre o meio ambiente e desenvolvimento (Unced ou Earth Sumit), conhecida como Rio-92. Nesta ocasião foi preparado um documento conhecido como "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global". Nele ficou acordado que "a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo e lugar em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade". E também admitir que a "Educação Ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais o ser humano compartilha este planeta, respeitando seus ciclos vitais e impondo limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos" (WWF/ECOPRESS, 2000).

De acordo com Dias (2004, p.224):

A apresentação de temas ambientais no

ensino primário deveria se fazer com ênfase em uma perspectiva de educação geral, dentro do marco, por exemplo, das atividades de iniciação e junto com as atividades dedicadas à língua materna, à matemática ou a expressão corporal e artística. O estudo do meio ambiente deve recorrer aos sentidos das crianças (percepção do espaço, das formas, das distâncias e das cores), e fazer parte das visitas e jogos. O estudo do entorno imediato do aluno (casa, escola, caminho entre ambos) reveste-se de muita importância.

Em vista disso, nas salas de aula os professores precisam fazer uma correlação dos conteúdos estudados com o dia a dia de seus alunos. Além de desenvolver atividades baseadas nas experiências vividas pelos discentes e dos fatos que acontecem ao seu redor, procurando sempre conduzi-los com o apoio das convicções científicas relevantes. Em suma, a educação ambiental nas séries iniciais provoca o discernimento de proteção e de direitos e deveres do cidadão, que passa a compreender, logo cedo, que necessita responsabilizar-se, proteger e que o amanhã deriva da estabilidade entre homem e natureza e da utilização inteligente das riquezas naturais.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS

O ensino fundamental deve oferecer um olhar vasto que contenha não só os princípios naturais do meio ambiente, mas também os princípios produzidos e as questões sociais envoltas nos assuntos ambientais. Incluído neste aspecto, o ser humano é um elemento a mais, que tem a capacidade formidável de agir sobre o meio e transformá-lo.

No momento em que se trata do meio ambiente, a tendência é refletir sobre os incalculáveis impasses que atualmente o mundo combate com relação a assuntos ambientais: desmatamento, espécies em extinção, poluição, lixo, entre outros mais. Segundo Pelicioni (2000), “educação ambiental é um processo de educação que possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades que se transformam necessariamente em praticas de cidadania que garantam uma sociedade sustentável”. Isto se deve essencialmente à enorme quantidade de dados sobre os problemas ambientais expostos pela mídia.

Todavia, para entender a seriedade desse dilema e vir a produzir princípios e ações de respeito ao meio ambiente, é preciso que previamente se compreenda quais as peculiaridades desse meio, dessa natureza que se quer resguardar, uma vez que os indivíduos preservam aquilo que prezam e apreciam. Aquilo que estimula as pessoas a respeitar e manter o ambiente, sejam elas crianças ou adultos, é a compreensão das propriedades da natureza, é entender o quanto ela é importante, farta e generosa sendo ao mesmo tempo forte e delicada, e ser capaz de fazer parte dela assim como todos os seres humanos da terra, sujeitando-se da não alteração de circunstancias que possibilitem a constância desse evento que é a vida em toda a sua magnificência.

Seguindo o pensamento de Philippi Jr. e Pelicioni (2000) “a educação ambiental é

uma ideologia bastante clara, que se apoia no ideário, num conjunto de cinco ideias que conduz à melhoria da qualidade de vida e ao equilíbrio do ecossistema para todos os seres vivos". Por esta razão os educadores devem invocar a preocupação dos educandos para os incontáveis mecanismos que as diversas formas de vida utilizam para perdurar, ou até mesmo para a manutenção de suas perspectivas estéticas. Desta forma, o educador será capaz de contemplar e reconhecer as tentativas dos alunos de mostrarem a eficiência de se conectar de maneira dinâmica e edificante com elementos da natureza. Isso ocorre no momento em que, por exemplo, o aluno utiliza algum artificio acessível (utensílios naturais ou processados, alimento, sucata, etc.) nas mais variadas situações.

Ademais, o educador pode incentivar os educandos a dar importância às atividades de seus companheiros de sala, a começar do respeito por suas características, sua cultura, sua ética e/ou sua religião. A criação de um projeto com este tema, educação ambiental, requer entendimento sobre as preferências a serem tratadas. Para tal, é preciso levar em consideração o contexto em que a escola está inserida, seja ele cultural, econômico, ambiental ou social. A educação ambiental vem se materializando como algo grande, de fato, no que diz respeito a uma política social, um novo estilo de viver e de estruturar o amanhã. Por este motivo e outros mais, a educação ambiental tem que ser vivida pelos alunos como um método de construção de uma personalidade política cultural moderna.

Diante disso, é importante que o professor, ao debater sobre educação ambiental, leve de fato os alunos a enxergarem a realidade com base nos conhecimentos adquiridos, por meio de tarefas significativas e de um dialeto apropriado à idade e à vivência de cada um deles. O professor deve expor a educação ambiental como uma série de problemas que pertencem a todos, evitando o olhar triste e rudimentar de que a ecologia está exclusivamente relacionada à preservação de plantas e animais.

Os alunos precisam compreender que são parte importante da ecologia e que para ter uma boa qualidade de vida necessitam de um ecossistema melhor. O comportamento centrado apenas na composição do conceito da palavra ecologia não oferece oportunidade de comunicação entre a criança e o universo vasto da educação ambiental. O aluno necessita ser conduzido para diferenciar em seu cotidiano eventos que o façam agir como um agente capaz de mudar o ambiente. O professor só será capaz de conseguir transformar esse cenário quando o mesmo se tornar um agente modificador do ambiente, aplicando os princípios passados aos alunos a sua própria rotina. Desta maneira, ele será capaz de contribuir com o processo de modificação político cultural de seus educandos.

Não obstante, o professor só terá êxito se trabalhar com experiências bem projetadas e conduzidas para as instituições escolares e a comunidade, pois o efeito não será tão efetivo se o assunto for tratado apenas dentro de uma sala de aula. Educação ambiental é um assunto vasto, e necessita ser vivido com programação e preparo. Não apenas entre

discentes, mas com toda a sociedade em que estão inseridos. Nas séries iniciais do ensino fundamental os alunos estão muito susceptíveis a adquirir novos conhecimentos.

A escola deve ser um local de obtenção de novos saberes e lapidação dos já existentes, criando um ambiente agradável onde aluno possa criar um vínculo de segurança com seu educador. O professor detém uma grande responsabilidade. A educação não pode ser somente construtiva, ela deve ser uma formadora, que produza comprometimento dos indivíduos entre si, e dos mesmos com o seu ambiente. Ensinar os alunos sempre teve uma enorme relevância entre os seres de todas as épocas, e no Brasil contemplamos que o ensino fundamental ainda tem muito a melhorar para seu aprimoramento. A obtenção de conhecimento é um ato do dia a dia.

O aluno adquire conhecimento e se forma diante de tudo que enxerga, escuta, lê e experimenta. Por isso, não é somente na escola que se desenvolve. Diversas coisas se aprendem com seus familiares, em casa, ou com as pessoas com as quais convive. A escola tem uma enorme tarefa de juntar a família no processo educativo, isto é, os familiares também necessitam se requalificar em alguns conhecimentos, evitando o conflito entre os diferentes ambientes formadores. É reprovável ensinar uma criança e ignorando suas peculiaridades familiares, individuais e culturais, sendo este o motivo da relevância da adição da educação ambiental desde o início do ensino fundamental, por meio de planos que também abranjam a escola e a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental aprendem diversos assuntos na escola relacionados a matérias mais corriqueiras, como português, geografia, ciências, matemática, e várias outras. Dentro destas, pode-se incluir o ensino da Educação Ambiental, que discute conteúdos relativos ao meio ambiente. Ela dá a noção sobre a estabilidade do sistema ecológico que vem sendo transtornado em consequência da atividade do homem. Educação Ambiental já é um conceito antigo, existindo desde a origem da raça humana, e como todo conhecimento, é consequente da ligação com o ambiente e compreensão da natureza.

A datar da investigação realizada neste trabalho, chega-se à conclusão que para o aluno conectar-se de maneira consciente com o meio ambiente, é preciso que o mesmo compreenda a sua relevância, possibilitando assim o entendimento. E quando um aluno passa a entender e a gostar da imensa diversidade da natureza, isso acaba aprimorando seus princípios morais. Logo, é preciso que sejam criados mais trabalhos e investigações a respeito desta temática nas instituições escolares, como uma maneira de inteirar o aluno sobre o valor da conservação ambiental, buscando um futuro mais benéfico e a convivência social em uma natureza sustentável.



SILVIA LEITE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN (2001); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Ciclo Básico – na EMEF Alferes Tiradentes.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Antônio Hermam. O meio ambiente na Constituição Federal de 1988. In: KISHI, Sandra A. S., et al. Desafios do Direito Ambiental no Século XXI. São Paulo: Malheiros, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004. 551p.

GUIMARAES, Mauro. A dimensão ambiental na educação. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

HOGAN, D. J. População e Meio Ambiente: a emergência de um novo campo de estudos. In: HOGAN D. J. (Org.) Dinâmica populacional e mudança ambiental: cenários para o desenvolvimento brasileiro. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo, 2007. p.13-49.

Lear, L. Introdução. In: CARSON, Rachel. Primavera silenciosa. São Paulo: Gaia, 2010.

PENTEADO, Heloisa. Meio ambiente e formação dos professores. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PHILIPPE Jr, Arlindo; PELICIONI, C. F. Maria. Educação ambiental: desenvolvimento do curso e projetos. São Paulo: Universidade de São Paulo: Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de informações em Saúde Ambiental: Signos, 2000.

SEGURA, Denise de S. Baena. Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

WWW/ECOPRESS. A Importância da EA

na Proteção da Biodiversidade no Brasil. pdf Disponível em http://www.ebah.com.br/a-importancia-da-ea-naprotecao-da-biodiversidade-no-brasil-pdf-pdfa6515.html. Acesso em 13 de out. de 2018.



ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA NO AVA

RESUMO: A Educação a Distância tem crescido de forma significativa e com ela novos desafios aparecem para os tutores, o que leva a refletir sobre o seu papel na mediação da aprendizagem em cursos virtuais, por isso o tema estratégias de aprendizagem autônoma no AVA. O objetivo da pesquisa é conhecer e identificar as estratégias para promover a aprendizagem autônoma e colaborativa dos educandos, buscando ensiná-los como trabalhar em grupo. Além disso, foram analisadas as ferramentas disponíveis no ambiente para promover a comunicação e interação. Mediante a pesquisa, percebemos que a educação a distância é um meio de aprendizagem eficaz que garante a aprendizagem com qualidade, pois representa uma modalidade de ensino que valoriza e se finda a comunicação e integração por parte de quem ensina e aprende. Com intuito de reconhecer meios para contemplar as necessidades dos aprendizes para desenvolver autonomia e tornar a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Tutoria; Autonomia; Ambiente virtual.

INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino que irá nortear a pesquisa discorre com base em consultas da literatura sobre estratégias de aprendizagem no AVA, uma revisão bibliográfica pertinente aos sistemas de tutoria em cursos à distância, envolvendo temáticas como "A aprendizagem autônoma no AVA"; "A importância da mediação tutorial na EAD"; "Os recursos virtuais na Educação a Distância". A pesquisa se desenvolverá em estudos que demostrará a importância da autonomia na plataforma virtual, os desafios a serem superados por meio da dialética interacional que promove e valoriza o educando como protagonista do seu aprendizado.

Mediante os estudos apresentados, os objetivos ficam evidentes quanto ao conceito de autonomia para aprendizagem envolvendo práticas educativas e interativas realizadas por meio dos fóruns que possibilitam a realização de debates, pesquisas e contextualizações prévias das experiências individuais e coletivas que garantam condições de aprendizagem em prol da construção social. Estas questões demonstram o quanto é necessário reconhecer os fatores que influenciam a motivação para ascensão do aprendizado, ficando evidente uma ação contínua em todos os campos de nossas vidas, alimentando o desejo de descobrir novos horizontes, a qual nos possibilitará efetivar a renovação e a reconstrução do conhecimento significativo.

A participação tutorial nesse processo de ensino a distância é de suma importância para promover um elo constante e colaborativo entre todos envolvidos na aprendizagem. Esse envolvimento também é relacionado com a plataforma de estudo e toda equipe de profissionais empenhados a se dedicarem para oferecer uma pesquisa de qualidade e significativa para os educandos. A superação das barreiras é sanada com a presença dos tutores, que por sua vez devem estar sempre em formação e prontos para tirarem as duvidas dos alunos e mantê-los motivados com a sensação que não estão sozinhos nessa etapa de estudos.

Os recursos no ambiente virtual são fontes inesgotáveis para promover com sucesso a educação à distância, os e-mails, chats, videoconferências, os fóruns entre outros são ferramentas sincrônicas e assíncronas que promovem momentos de interações determinantes para situações de aprendizagem que são organizadas em determinados tempos, espaços, textos e outros vezes em momentos simultâneos (online).

Os assuntos se justificam pela importância de se aprender a pesquisar de forma autônoma, aprender a encontrar conhecimentos práticos que favoreçam a interação e desenvolva estratégias de estudos que promovam a aquisição do saber. O interesse para pesquisar é motivado pela participação ativa de toda uma equipe atualizada nas novas tecnologias para melhor atender os educandos que não estão isolados por estarem distantes nesse processo de aprendizagem.

O papel do tutor é estar em consonância

com o ensino significativo, estar atualizado, prontamente para ser um vínculo entre o educando, a plataforma e a equipe de professores especialistas no campo de estudos do aluno. Essa mediação deve contemplar o projeto pedagógico do curso de forma a oferecer recursos eficazes para o aprendiz proporcionando aprendizagem, motivação para pesquisa e avanços para todos.

A APRENDIZAGEM AUTÔNOMA NO AVA

Em uma modalidade de educação à distância com o enfoque de construir o conhecimento numa dinâmica interacionista, cooperativa, é importantíssimo que o aluno se desenvolva como sujeito autônomo no processo de construir seu próprio conhecimento. Entendemos que essa construção representa uma inserção social pela qual o aprendiz por meio de exercícios cognitivos desenvolva gradativamente para atuar na realidade em que se insere, contribuindo para progresso individual e de todos. Pensar em EaD numa perspectiva de aprimorar a autonomia é considerar as relações de motivação tanto humanas, quanto tecnológicas, numa tentativa de manter o interesse e sentir que o aprendizado pode ser considerado útil para busca de seus objetivos. Assim para que se tenha a aprendizagem na EaD segundo Padilha (2012, p.11):

O ensino a distância está fundamentado na interação entre os participantes envolvidos no processo ensino/aprendizagem. E, para que esses princípios fundados na produção coletiva sejam alcançados, faz se necessário que os professores saibam utilizar as ferramentas oferecidas por esses ambientes de modo que se estimule e motive os alunos a participar das atividades.

Tendo em vista todo apoio oferecido para o aluno, sua autonomia deve ser desenvolvida para assegurar as condições que impulsione a aprendizagem, aprimorando consequentemente muitas habilidades investigativas na construção do conhecimento. Com isso, o aluno poderá refletir sobre a construção do seu próprio aprendizado formulando hipótese, intervindo em suas ações de forma significativa numa tomada consciente de ressignificação do que aprendeu e precisa ainda aprender.

O desafio de ensinar e aprender na modalidade de ensino a distância é muitas vezes superado numa relação de diálogo por intermédio de meios tecnológicos que estruturam a autonomia fugindo de modelos de aprendizagem autoritários. Nesse contexto, aprimorar a capacidade de estudar sozinho é sinônimo segundo Pacheco (1996) “atentar-se para valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças e a procura de um desenvolvimento global e contínuo”. Para aprimorar uma aprendizagem com autonomia o educando deve ser responsável pela sua aprendizagem, porém todos envolvidos nesse processo de aprender (educando e educador) são importantes para o sucesso da construção da aprendizagem com autonomia, numa tentativa de saber respeitar como o

outro pensa para sairmos do senso comum e ampliar a pesquisa em prol de novos saberes, sem desmerecer o papel de cada um, mas assumir uma postura de renúncia de detentor do saber. O aprendiz requer liberdade de expressão em que é permitido que o outro aja com sua particularidade, aprofundando nos assuntos de seu interesse, enriquecendo o conhecimento já conquistado e se apropriando de novos saberes. Diante da construção do conhecimento com autonomia, podemos ressaltar a importante contribuição da prática de mediação, focado na motivação e sucesso do aluno. Portanto, segundo Silveira (2014, p.14),

É preciso criar estratégias e ações que atenda as expectativas, necessidades dos educandos, no entanto, refletir quais são os fatores que motivam o aluno a aprender e estar num ambiente virtual, exige uma série de posturas e comportamentos que facilite e contribua o processo de aprendizagem.

Para isso, é preciso analisar situações que motive a relação tutor e aluno, sendo necessário considerar a autonomia do educando e da relação que todos envolvidos no processo de aprendizagem estabelecem para aprender, repensando na função de cada um nessa busca do conhecimento de forma individual e coletiva. Portanto a motivação que leva para aprendizagem autônoma é entendida como ações que impulsiona o desenvolvimento do sujeito em buscar o conhecimento significativo e aprimorar a capacidade intelectual para melhor interagir socialmente. Então surge uma pessoa capaz de conduzir seu próprio aprendizado, aprimorar competências já estabelecidas e desenvolver novas, mostrando-se um sujeito autônomo com formação em si mesmo, com pensamentos reflexivos, críticos e importantes para mudanças de si e do mundo que se insere.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO TUTORIAL NA EAD

Os avanças tecnológicos vêm crescendo em grandes proporções, e com tais avanços a educação foi se apropriando ao longo de sua história dos recursos apresentados. A EAD foi um ganho maravilhoso para aquisição de conhecimento facilitando em larga escala o aprendizado de muitos educandos, porém essa modalidade de ensino muitas vezes passa uma ligeira sensação de estar sozinho na aprendizagem. Tendo em vista os avanços do aluno, entendemos a necessidade de promover interações que possibilitem aos aprendizes abrirem e desenvolverem as redes de contatos. Nesse contexto, a autônima na busca de conhecimento é um desenvolvimento gradativo, na EAD será um grande desafio inicial, mas com o apoio de uma equipe e de instituições de qualidade, essa modalidade tornará significativa para quem aprende e ensina; a autonomia não será sinônimo de solidão, pois a intervenção tutorial nesse processo educativo se tornará imprescindível para o sucesso do aprendiz. Esse tutor será um elo importante de mediação, promovendo situações de discussão abrindo espaço para debates, trocas e reflexões de conhecimentos. O objetivo é proporcionar que o educando se torne protagonista de seu aprendizado

e colabore na aprendizagem dos demais envolvidos nesse processo de aquisição do conhecimento, a fim de expandir horizontes numa relação saudável e dialética.

O tutor precisa estar sempre em formação, buscar conhecimentos que possibilitem uma gama de recursos para mediar e promover caminhos para aprendizagem, tornando-se um par avançado nessa conquista do saber por parte de quem aprende, sendo um profissional participativo e de confiança no que está propondo para formação dos alunos.

O tutor constitui um elemento dinâmico e essencial no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo aos estudantes o suporte cognitivo, metacognitivo, motivacional, afetivo e social para que estes apresentem um desempenho satisfatório ao longo do curso. Deverá, pois, ter participação ativa em todo processo. Por isso, é importante que se estabeleça uma vinculação dialogal e um trabalho de parceria entre o tutor, o professor/especialista e a equipe pedagógica. Isso valorizará a figura do tutor, garantirá a qualidade do ensino oferecido e servirá de exemplo aos alunos ao ver ser posto em prática o processo pedagógico e educativo intencionalmente proposto no desenho curricular do curso. (PRETI, 1996, p.45).

Tendo em vista o processo de ensino para todos, Ferrari (2011) afirma que a ação tutorial na EAD se baseia nas interações das informações, no estímulo ao educando a pesquisar, a fazer bom uso das TICs de forma responsável e autônoma. Diante desse panorama o tutor se relaciona com alunos de forma há respeitar seu tempo e necessidades de aprender, proporcionando uma efetiva inclusão de todos no processo educativo.

Em virtude de todo esse contexto exposto, todos esses esforços resultarão em aprendizagem significativa, que desenvolverá autonomia na aquisição do conhecimento, sendo o aluno sujeito do seu aprendizado, numa ação reflexiva, crítica e participativa no exercício da cidadania.

OS RECURSOS VIRTUAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na modalidade de Educação a Distância, a adesão das ferramentas de comunicação é um facilitador para integração total dos alunos, em vista de estimular a participação necessária para aprendizagem. Essas ferramentas tecnológicas têm evoluído muito permitindo com mais facilidade o uso, dando- se em qualquer momento e espaço, mesmo porque seus usuários não precisam estar conectados todos ao mesmo tempo.

As estratégias das ferramentas no ambiente virtual são inúmeras, porém as mais usadas e facilitadoras são os e-mails, recuso esse que permite trocas importantes de informações em momentos distintos ou ate mesmo simultâneo. Os chats, blogs, videoconferência, são recursos ricos nesse processo de ensino na ED, movimentando muitas vezes em tempo real a comunicação entre tutores e alunos na plataforma de estudo. Segundo Limas, Cassol e Marqueze (2003,) o chat é um recuso que depende da integração de todos, requer que o tutor esteja preparado nas situações ocasionais, que promova a reflexão dos educandos com

responsabilidade nas situações diversas e inesperadas, por meio de integrar aos objetivos do curso.

A formação do tutor precisa estar em consonância com o planejamento significativo, deve ser pensada para uma proposta de aprendizagem colaborativa, com a preocupação da escolha do material e a destreza do domínio das tecnologias na sala virtual, tudo para desenvolver a aprendizagem com autonomia do aluno. De acordo com Direne e Garcia (2013; p.92) consiste em:

Selecionar o objetivo de aprendizagem para trabalhar; estabelecer o número de atividades e sessões necessárias para alcançar o objetivo; selecionar atividades e estratégias colaborativas aplicáveis; escolher e adaptar as atividades de acordo com o objetivo selecionado e com os meios de interação; estabelecer regras de aplicação e instruções para cada atividade; selecionar ferramentas colaborativas síncronas; verificar as ferramentas e recursos tecnológicos instalados e disponíveis na plataforma de aprendizagem; estabelecer de acordo com a lista de atividades do passo anterior, as ferramentas mais adequadas para realizar a atividade; escrever as instruções de execução de cada atividade por meio da ferramenta síncrona escolhida. Realizar o plano de trabalho e cronograma de sessões; Definir a ordem, o intervalo, duração, hora e data em que as atividades serão realizadas; fazer a redação do enunciado que se apresentara aos alunos no início de cada; compor um esquema do plano de trabalho e cronograma de atividades.

Tendo em vista a prática da tutoria no ambiente virtual, as tecnologias vêm para compor esse quadro de aprendizagem na EAD, tornado eficaz e de confiança a construção do saber, permitindo o aluno compartilhar experiências, construir novas aprendizagens, adquirir autonomia, autoconfiança e condições para prosseguir nas seguintes etapas da vida acadêmica.

A tutoria é entendida como uma prática vital para o desenvolvimento na aprendizagem na EAD, tendo como recursos as tecnologias numa tentativa de aprimoramento na pesquisa para aprofundar os estudos dos educandos, essa proposta de acompanhamento participativo e interacional configura a qualidade de ensino, contextualizando o aluno numa sociedade informatizada e em constantes mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa procuramos analisar a atuação do tutor como agente responsável pela motivação e afetividade no processo de aprendizagem de forma autônoma, buscando entender como a competência e a formação do tutor propicia aos educandos desenvolver novas habilidades nas conquistas dos saberes em consonância com novas tecnologias. É nesse contexto, que este estudo se desenvolveu, considerando a importância do tutor na EaD, seu papel como mediador, sua formação especifica e suas estratégias de ensinar. Os saberes prático/teórico do tutor são constituídos a partir de questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem e de uma visão política

da realidade social construída pelo contato com o aluno.

Na EaD, os fóruns, chats, construção de materiais didáticos vem como um instrumento motivacional, estratégias de ensino como importante e fundamental ferramenta para troca de conhecimentos e para ampliação dos mesmos, uma ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, dando sentindo para busca infinita da aprendizagem com autonomia, a fim de facilitar o aprendizado potencializando a relação entre tutor e aprendiz.

Pensado em novos horizontes para educação em nosso país, a Educação a Distância vem sendo cada vez mais uma modalidade louvável de se aprender com qualidade, exigindo cada vez mais de quem busca conhecimento e de quem ensina, no intuito de trabalhar a autonomia no momento de aprender. Numa perspectiva futura a capacitação dos docentes mediante a informação, comunicação e da integração motivacional com certeza estará cada vez mais potencializando a EaD e multiplicando as oportunidades de aprendizagem de qualidade para todos, rompendo fronteiras oferecendo verdadeiramente uma formação de cidadania crítica, criativa e autônoma em prol do desenvolvimento pessoal e coletivo no meio que se insere, para que só assim ocorram mudanças significativas em nossa sociedade.



SIMONE BENTO DE OLIVEIRA

Graduação em Letras na Universidade Camilo Castelo Branco (2001); em Pedagogia na Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Universidade Federal Fluminense / Instituto de Matemática e Estatística Lante – Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino (2018). Especialista em Educação Inclusiva da Faculdade Campos Sales (2017). Professora de Ensino Fundamental II- Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino; Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atualmente Assistente de Diretor na Rede Municipal de Ensino de SP.

REFERÊNCIAS

DIRENE, ALEXANDRE ; GARCIA, LUIS FERNANDO URIA. Metodologia para implementação de estratégias colaborativas mediadas por ferramentas de interação síncrona. Tecnologia, sociedade e conhecimento. V.1 n.1, 2013.

FERREIRA, SIMONE DE OLIVEIRA. Tutoria para uma aprendizagem dialógica e colaborativa: um estudo de caso. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação/mestrado, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LIMAS, JEANE CRISTINA DE OLIVEIRA; CASSOL, MARLEI PEREIRA; MARQUEZE, MARISA. Ambientes virtuais de aprendizagem e a ação docente. 100 Congressos Anuais da Associação Brasileira de Educação a Distância. Brasília, 2003.

PACHECO, JOSÉ AUGUSTO. Currículo: Teoria e Práxis. Portugal: Porto, 1996.

PADILHA, EMANUELE COIMBRA; SELVERO, CAROLINE MITIDIERI. A importância da motivação no ensino a distância (ead). Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4453.pdf>. Acesso em 23 de Outubro de 2018.

PRETI, ORESTE. Educação a distância: início e indício de um percurso. IN: PRETTI, (Org.). Educação a Distância: uma prática educativa e mediatizada. Cuiabá (MT), NEAD/IE, UFMT, 1996.

SILVEIRA, CLAUDIA ALEXANDRA BOLELA, “Mediação pedagógica à distância: A Competência do tutor e a Motivação para Aprendizagem”. Universidade de Franca / 2014.



A CONTRIBUIÇÃO DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade elucidar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos, traçando-se um paralelo entre o contexto social a as relações de consumo desde a primeira infância. Trata-se de uma reflexão acerca das práticas e propostas pedagógicas possíveis, na consideração da criança como sujeito histórico, que estabelece seus conhecimentos por intermédio das relações que constrói com seus pares e nas suas interações com o ambiente. Os olhares sobre a infância estão mais aguçados e atualmente tornaram-se objetos de estudo. Estabelecer um perfil sobre a Cultura da Infância permite garantir as condições necessárias para o desenvolvimento pleno dos educandos, em seus aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos – na proposição de formação de sujeitos capazes de atuar ativamente em sociedade.

Palavras-chave: Infância; Brincadeiras; Brinquedos; Professor; Criança.

INTRODUÇÃO

Em um contexto atual em que o capitalismo acaba mediando as relações humanas, crianças são o foco do mercado publicitário. Basta ligar a televisão nos canais infantis e chegamos a uma triste constatação: a cada 10 minutos de desenho animado, surgem infinitas propagandas de brinquedos diversos. A criança que ainda não possui discernimento para "filtrar" as informações assume a figura de "esponja", querendo sempre mais.

As crianças são um alvo importante, não apenas porque escolhem o que seus pais compram e são tratadas como consumidores mirins, mas também porque impactadas desde muito jovens tendem a ser mais fiéis a marcas e ao próprio hábito consumista que lhes é praticamente imposto. (Consumismo infantil – um problema de todos)

A CRIANÇA E O CONSUMO

Neste sentido, a reflexão sobre a sociedade atual e o trabalho do professor em sala de aula, sugerindo uma ruptura dos paradigmas socialmente impostos faz-se necessária para a contribuição e proposição de uma Cultura da Infância, em que o protagonismo infantil, as relações sociais e com o meio ambiente e a valorização dos tempos e etapas do desenvolvimento infantil, tornam-se assuntos e olhares indispensáveis à prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seus artigos 29, 30 e 31 contempla o olhar específico à Educação Infantil conforme verificamos a seguir:

Art. 29 - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;

Art. 30 - A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade,

II - pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade,

Art. 31 - Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

As brincadeiras e o lúdico especialmente nesta faixa etária permeiam as interações. Oportunizar espaços adequados à criação, desenvolvimento motor, afetivo e social na escola é premissa para uma educação de qualidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010 p. 12) conceituam a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Tal documento orienta as práticas e formação do Currículo com a finalidade de articulação dos saberes das crianças aos

conhecimentos integrantes do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem propiciar o cuidar e o educar como elementos indissociáveis, a escuta atenta da criança e seus familiares e o reconhecimento das etapas de desenvolvimento e especificidades de cada faixa etária, o acesso aos diferentes materiais, desenvolvimento da autonomia e respeito mútuos e na consideração dos elementos histórico-culturais dos diversos povos e etnias.

É possível pensar a criança sem brincar? Quando refletimos acerca da infância, logo nos vêm à mente as brincadeiras infantis. Relacionamos as vivências atuais com nossas próprias experiências brincantes. A brincadeira é histórica, cultural, adquirida nas relações sociais entre os povos. Embora seja inerente a esta faixa etária, nem todas as crianças têm o direito à infância preservado. O filme a invenção da infância, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ (Acesso em: 07 setembro 2018) ilustra estas questões, traçando um paralelo entre a história e as infâncias em diferentes contextos. Como outro referencial de análise, o filme: Criança, a alma do negócio, em https://www.youtube.com/watch?v=ur9llf4RaZ4 (Acesso em: 07 setembro 2018) nos mostra a relação delicada entre a criança e o consumismo.

O BRINCAR NO AMBIENTE ESCOLAR

Na escola pública, brinquedos não estruturados como carretéis, tampinhas, tecidos, pedaços de madeira, cones de papelão, restos de canos, pneus, caixas de diferentes tamanhos e entre outros materiais, vêm tomando espaço, pois se constituem como ótimas ferramentas de interações, propiciando o desenvolvimento da imaginação e criatividade por parte dos pequenos. Tais objetos assumem novas características e subvertem-se aos brinquedos prontos, podendo lhes ser atribuído novos significados e oportunidades de aprendizagem propiciando a criação dos próprios brinquedos. Para Mello (2015 p. 3):

A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar.

As brincadeiras, brinquedos, cantigas, faz-de-conta e outras vivências tão características nesta fase, são apropriadas nas relações estabelecidas entre a criança e seu contexto.

As potencialidades humanas não são genéticas, não se transmitem às novas gerações naturalmente, mas são aprendidas à medida que bebês e crianças se apropriam das produções humanas e atribuem um sentido a elas. Dessa maneira, a cultura

humana é fonte das qualidades humanas que foram criadas ao longo da história no mesmo processo em que foram criados os objetos. Por isso, o espaço das Unidades Educacionais precisa ser desafiador no sentido de apresentar a bebês e crianças aquilo que elas ainda não conhecem, além de valorizar suas próprias criações e recriações dessa cultura (das culturas a que têm acesso). Desse ponto de vista, a cultura não estabelece hierarquia, mas congrega o conjunto da produção humana a que todas as pessoas devem ter acesso porque contribuem para sua formação. (Currículo Integrador da Infância Paulistana - SME/DOT/2015 - p. 44)

Na contramão da sociedade atual, nossos olhares devem estar voltados ao brincar livre, protegido das relações de consumo incumbidas nas crianças. No mundo contemporâneo quase não brincam de faz-de-conta. Os jogos de exercícios corporais, imaginativos e ficcionais, parte integrante do desenvolvimento da inteligência infantil, estão sendo substituídos pelas telas eletrônicas das TVs, Tablets e Celulares. Horas e horas, as crianças parecem estar num processo alienante de distorção da realidade, produzido pelo universo midiático dos brinquedos e seus aparelhos tecnológicos. Nesta perspectiva, criam-se valores equivocados e relações perigosas que incutem que a felicidade está no ter/comprar e que esta é algo fugaz, uma vez que somos apenas felizes ou plenos quando consumimos determinados produtos. Perdem-se as relações, os olhares e as vivências sociais. Vimos crianças hipnotizadas que não dividem seus pertences, mas que também não são felizes com seus brinquedos prontos. Nos jogos e brincadeiras podemos propiciar e mediar a construção de valores como solidariedade, empatia, generosidade e outros tantos relegados em segundo plano. A criança ao se relacionar com seus pares ou crianças mais velhas, vivenciam inúmeras oportunidades para experimentarem os diversos papéis sociais ao manipularem determinados brinquedos. Aprendem a desenvolver sua capacidade emocional de enfrentar situações de prazer e desprazer, de dependência e autonomia, conflitos e confrontos, conforme a organização de um ambiente acolhedor e seguro, supervisionado por professores comprometidos com a formação dos valores humanos. Para VIGOSTSKY (1999 apud BRANDÃO, Fernando (2011. p. 8):

No desenvolvimento a imitação e aprendizagem desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. No conceito de zona de desenvolvimento proximal, isto é, a criança imita e convive com situações que ainda não compreende, nem domina inteiramente, mas que provoca ou propicia seu desenvolvimento. Assim a criança fará sozinha amanhã, aquilo que hoje depende dos outros. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação.

Por meio da brincadeira, a criança é

capaz de desenvolver sua atenção, leitura de mundo, memória e imaginação. O Brasil possui vasto repertório de brincadeiras, que passam de geração em geração e sobrevivem à evolução da sociedade. Além do nosso acervo cultural, mediado pelas relações étnicas e de miscigenação, as diversas formas de brincar podem ser analisadas em outras culturas e tornam-se objetos de estudo por parte dos educadores, na proposição de ampliação do repertório dos educandos. Pula corda, bola, amarelinha, mãe da rua, esconde-esconde, estátua, peteca, pião, pipa, perna de pau, barra manteiga, pega-pega, pula cela, pé de lata, futebol, bola ao cesto, bolinha de gude, dominó, jogo da velha, 5 Marias, vivo ou morto, corre cutia, balança caixão, queimada, cabra cega, duro ou mole, cabo de guerra, está pronto, seu lobo?, seu mestre mandou, dança das cadeiras, carrinho de mão, passar a bola, dentro e fora, toca do coelho, mímica, telefone sem fio, escravos de Jó, passa anel, brincadeiras cantadas e muitas outras.

OS JOGOS TRADICIONAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Os jogos e brincadeiras tradicionais infantis também conhecidos como jogos e brincadeiras populares são uma expressão espontânea da cultura infantil. Em todos os lugares do mundo e em todos os grupos são sociais encontramos pessoas de diferentes idades reunidas em torno de atividades lúdicas cujas quais resumem um único objetivo: divertir os participantes. Como parte da cultura infantil, as brincadeiras tradicionais são transmitidas ao longo das gerações. São práticas de origem incerta e que encontram perpetuação à medida que são ensinadas e vivenciadas, sofrendo neste processo pequenas alterações a depender do local do mundo a ser brincado. Dessa forma, segundo Kishimoto (2007 p. 22) o jogo tradicional torna-se parte da cultura popular pelo processo coletivo de criação e recriação sempre baseado na herança cultural acumulada.

Para a autora torna-se difícil explicar como as brincadeiras populares foram tecidas e tornaram-se tradicionais devido a ausência de documentação, e devido, no Brasil, a miscigenação das matrizes culturais indígenas, europeias e africanas que dificultam a tarefa de identificar suas origens:

O que é certo é que todo o jogo tem sua origem em tradições culturais, embora ele também possa ser desenvolvido amplamente quando em contato com influências externas. (Kishimoto, 2007 p. 8)

Segundo Smith, Sutton (1986 apud KISHIMOTO, 2007 p.14) “a cultura evolui, é viva” e, é esta capacidade de evolução que confere a cultura popular “a capacidade de não parar no tempo, de estar sempre se transformando e acompanhando tudo e todos ao redor” (Meirelles, 2007 p. 34).

Assim, os jogos e brincadeiras tradicionais infantis firmam-se como a produção histórica de um período que é transmitida, como verdadeira herança cultural, de geração em geração. Outra característica relevante destas produções culturais é sua origem exata desconhecida e seus autores anônimos como explica Kishimoto (2007 p. 13):

É a memória coletiva, anônima e contínua que preserva o popular e garante sua sobrevivência. A brincadeira tradicional resulta de práticas antigas de construção de brinquedos com materiais naturais e de uso doméstico; trechos de poemas qu e acompanham brincadeiras de pular corda, movimentar pernas, pés e mãos ou jogar pedrinhas; de personagens da História que a simpatia popular divulgou; de partes de canções que, pela memória coletiva descaracterizam-se, recebendo elementos da cultura local, que é fundamental para sua preservação.

Ainda sobre as possíveis origens dos jogos tradicionais infantis, sabe-se que surgem como fragmentos do universo adulto e que sofrem incorporações culturais regionais, o que resulta em diversas variantes para uma mesma brincadeira como afirma Medeiros (1958 p. 34 apud KISHIMOTO, 2007 p. 13), "o parentesco entre as brincadeiras resulta em variantes que podem trazer as cores locais, algum modismo verbal, um hábito, uma frase, denunciando, no espaço, uma região e no tempo, uma época."

A constante associação entre a produção cultural popular e a produção cultural tradicional resulta em confusão quanto ao entendimento aos jogos e brincadeiras tradicionais infantis. Para Kishimoto (2007, p. 12):

A literatura folclórica é totalmente popular, mas a produção popular que permanece na contemporaneidade não é folclórica. É pela antiguidade, persistência, anonimato e oralidade que se caracterizam as brincadeiras, a tradição infantil.

Considerando as mudanças ocorridas nos jogos e brincadeiras tradicionais ao longo do tempo e em virtude das incorporações de características regionais, surge a questão da crescente urbanização e suas "teias de relações criando outras tonalidades no tecido social e modificando o espaço e o tempo do brincar" (ibidem, 2007 p. 15). O brincar que outrora era livre tendo a rua como espaço privilegiado agora se vê em espaço limitado e sendo controlado, por exemplo, pela escola, pelo esporte e pela TV.

A rua era, neste sentido, um espaço metafísico, o palco do brincar infantil, compreendido entre aquilo que se via e aquilo que se conhecia do entorno da residência das crianças. Não era, assim, um conceito geográfico estabelecido, era pra criança o seu espaço, lócus para produção, aprendizado e perpetuação da cultura infantil.

Por rua entendia-se um espaço indeterminado e elástico que ia apenas até a esquina para os mais novos e se expandia com a idade da molecada e com a audácia das brincadeiras, chegando a ultrapassar as barreiras do bairro - A rua era também mais que um ginásio poliesportivo, era nosso espaço social, nosso território – onde exercitávamos nossas simpatias e antipatias. Hoje, essas funções são mais ou menos cobertas pelas escolas.” (Bottini, 2007, p. 8)

Entretanto, infelizmente não é só em meio urbano que as crianças sofrem com a falta ou precariedade do espaço do brincar. Além da questão da segurança, muitas crianças esbarram em outros fatores na busca por esse espaço de socialização outrora tão rico e importante, como relata Meirelles (2007,

p. 34):

Pode parecer estranho, mas muitas crianças sofrem hoje de falta de chão! E isso não é só um problema daquelas que vivem em cidades grandes, onde o transito e a violência a expulsam do chão. Na floresta Amazônica, por exemplo, também tem muita criança procurando chão. São tantas árvores e plantas devorando cada pedacinho de terra que, para pularem macaca (por exemplo) as crianças precisam muitas vezes capinar com enxadas, como verdadeiros caçadores de chão. Elas sabem reconhecer o valor de cada espaço disponível para brincar, preservando-o como reserva de potencial lúdico, fundamental para alimentar a infância.

Além do espaço do brincar, atualmente nos meios urbanos há outro empecilho que, em muitas ocasiões, dificultam a perpetuação das tradições infantis de forma livre das influências dos adultos, a falta de companhia para brincar. Como alternativa para suprir, mesmo que minimamente, estas e outras questões que influenciam a perpetuação das brincadeiras como parte da cultura infantil surgem as escolas como lócus privilegiado.

Partindo para um viés compensatório social, o compromisso da Escola com o resgate e perpetuação das brincadeiras infantis é endossado em documentos tais como orientações técnicas, parâmetros curriculares e legislações específicas.

O OLHAR DOCENTE SOBRE AS BRINCADEIRAS

O olhar atento do profissional da educação sobre as brincadeiras infantis contribui para o entendimento sobre as formas em que as crianças internalizam o mundo que as circunda. É por meio da observação das interações imaginativas e simbólicas que o docente será capaz de auxiliá-las em seu desenvolvimento. Embora as brincadeiras não sigam um repertório pré-estabelecido, o olhar crítico e o planejamento a respeito das mesmas, oportuniza ao professor a concepção de tempos e espaços adequados a cada faixa etária e de desenvolvimento.

A Infância, quando vivenciada nos ambientes da Educação Infantil, reflete um tempo de experiências educativas seguras, afetivas e estimulantes, promotoras de mudanças e ampliação de suas capacidades de fazer, sentir, pensar e usar diferentes linguagens. A criança guarda em sua memória essas experiências como parte de sua história. Sua aprendizagem acontece pela mediação dos elementos encontrados no ambiente em que ela está incluída, particularmente pela ação mediadora daqueles que com ela se relacionam, sejam eles adultos ou crianças. (Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da Cidade de São Paulo. Educação Infantil, 2006 p.37)

Os ambientes escolares devem favorecer o desenvolvimento da autonomia e deve propiciar acesso a materiais que possibilitem a expressão em diferentes linguagens, materiais para movimento e suas diversas possiblidades - rolar, puxar, subir, empurrar, equilibrar, etc., brinquedos convencionais e não estruturados, jogos de tabuleiro, tecidos diversos, entre outros, bem como garantir o acesso a diferentes

portadores de texto como livros e gibis, para manuseio livre ou orientado pelo professor.

O aspecto lúdico de que tanto falamos não está presente somente nas brincadeiras, mas no jeito de a criança pensar e representar o que conhece, fazendo diversas conexões com o que está vivendo e aprendendo sobre o mundo, os objetos, as pessoas e suas relações com o outro. Desta forma, o papel do professor na instituição de Educação Infantil é fundamental. O educador se faz presente como observador e organizador das brincadeiras e jogos que as crianças gostam e conhecem. Outro aspecto da tarefa do educador é ampliar o repertório das brincadeiras e incrementar, cada vez mais, o conhecimento e a elaboração das mesmas, pois, quanto mais as repertoriamos, mais ricas serão suas experiências. Brincar, como a principal linguagem da infância, compreende práticas que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras que garantem o direito às crianças de se comunicarem e interagirem. (Ibidem p.47)

Nesta perspectiva o registro pelo educador das interações entre as crianças torna-se ferramenta pedagógica rica, propiciando as reflexões acerca do desenvolvimento individual e do grupo. Pode ser realizado em diversos suportes, como textos, fotos, áudios, portfólios e propicia a tomada de consciência pelo professor das ações desempenhadas e características dos alunos – subsidiando as avaliações e norteando as práticas mais eficazes para o aprendizado. Torna-se um aporte de ação/reflexão/ação e elemento de estudo com os demais colegas docentes. Para Zabalza, Miguel (apud ANDRADE, Luiza (2009) os registros podem conter:

características basicamente burocráticas. São os que contêm apenas os temas abordados, as presenças e as faltas. Seu valor é relativo e têm pouco a ver com a qualidade do trabalho docente. Os mais interessantes são os que se referem às discussões críticas da turma, apresentam observações sobre o processo de ensino e aprendizagem, reproduzem frases das crianças e reúnem exemplos da produção. Ou seja, são os que permitem construir o círculo da qualidade de ensino: planejar, realizar, documentar, analisar e replanejar.

A Educação Infantil é terreno fértil para a introdução das brincadeiras e ampliação do repertório. Para a criança permite a tomada de decisões, socialização, conhecimento de si e do outro, desenvolvimento da coordenação, solução de conflitos, exploração e leitura de mundo. O brincar livre e dirigido deve fazer parte da concepção de um Currículo Escolar, na organização de espaços e tempos de qualidade. Para Kishimoto (2010 p. 15):

Se o brincar é um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram são seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez. A ausência de guias mais complexos pode ter como causa a falta de brinquedos adequados para ampliar o repertório das crianças, a falta

da participação da professora no brincar ou a falta de estruturação do ambiente com brinquedos e mobiliário adequados. A repetida manipulação de um determinado tipo de brinquedo por um bebê faz parte de sua forma de explorar, mas, para uma criança de 2 a 3 anos, pode ser um problema. É preciso verificar a causa. Muitas vezes faltam brinquedos e a ação da professora para diversificar o brincar. É pela observação diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que se pode acompanhar a qualidade do trabalho pedagógico. Os instrumentos de observação e registro devem servir como base para o planejamento das atividades. Uma estratégia para organizar os registros é definir diariamente que crianças devem ser observadas, a fim de que, ao longo da semana, seja possível observar todo o agrupamento.

O olhar atento e a escuta ativa do docente promovem ações/mediações de qualidade e significativas. A ludicidade favorece o processo de ensino-aprendizagem, construção de valores e saberes significativos, desenvolvimento da criatividade, criticidade, afetividade e cognição. As brincadeiras são carregadas de elementos culturais e representam diferentes gerações e etnias. A brincadeira é aprendida e também regional. Cada grupo de crianças em diferentes cidades e países brincam de formas distintas. Trazer a riqueza do Brasil e outros povos possibilita o aumento do repertório do brincar. Neste sentido, o professor torna-se também um pesquisador, aprimorando sua formação na busca por diferentes vivências e experiências no ambiente escolar.

Com os subsídios necessários à práxis, o docente será capaz de propor diferentes atividades lúdicas de acordo com cada faixa etária, selecionará de forma correta diversos brinquedos, com vistas à criação de oportunidades de desenvolvimento sensorial – como objetos que contenham diferentes texturas, aromas, sabores, sons – escolhidos minuciosamente de acordo com as idades e objetivos. Objetos domésticos como panelas, conchas, colheres de pau, pegadores, tampas, potes, pregadores de roupas, etc. devem fazer parte do acervo de brinquedos, assim como objetos que possam remeter ao mercado de trabalho como teclados, telefones, calculadoras, entre outros. Elementos naturais – terra, água, areia, tintas feitas com sementes, argila, folhas e a exploração dos brinquedos do parque como gira-gira, trepa-trepa, triciclos e demais materiais diversificados, respeitam a singularidade e individualidade da criança, dando a oportunidade de escolha e corroborando com as variadas experiências expressivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que as vivências propiciadas no âmbito escolar, ricas em interações e possibilidades para o desenvolvimento das múltiplas competências, contribuem para o desenvolvimento integral de crianças e na formação de valores que serão construídos durante toda a vida. A formação profissional é premissa para um olhar diferenciado sobre as brincadeiras, o brincar e os brinquedos, para que eles não se

tornem um fim em si mesmos, mas possam ser recursos didáticos garantindo o direito à infância e a preservação da Cultura Infantil.



SUMAIA NASSIB AZZAR SLAVISKI

Graduação em Pedagogia – Administração Escolar pela Faculdade Uninove (2005); Habilitação no Magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. (2006); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo.SP.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiza. Escrita profissional: a importância dos registros feitos pelos professores. [online] Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/441/escrita-profissional (Acesso em: 03 setembro 2018).

BOTTINI, Ettore. Mãe da Rua. São Paulo: Cosac Naify, 2007;

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, MEC, 2010.

Consumismo Infantil – um problema de todos [online] – Disponível em: http://criancaeconsumo.org.br/consumismo-infantil/ (Acesso em: 31 agosto 2018).

Currículo Integrador da Infância Paulistana - SME/DOT/2015 - p. 44.

KISHIMOTO, Tizuko M. IPP Brincadeiras - Brincadeiras para Crianças de todo o Mundo. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, in Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais – Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 15) [online] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file (Acesso em: 03 setembro 2018).

Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

MEIRELLES, Renata. Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MELLO, S. A. Uma proposta para pensar um currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. p. 3.

Percursos de aprendizagens: Jogar e brincar - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011. p. 08.

Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da Cidade de São Paulo. Educação Infantil, 2006 p.37 e 47.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

RESUMO: Em várias localidades do mundo, a Educação a Distância (EAD) tem sido um meio fundamental para disponibilizar o conhecimento em grandes territórios, para alcançar pessoas que não frequentam as instituições escolares tradicionais, e como uma oportunidade de questionar sobre o ensino tradicional e de recolocar a aprendizagem no bojo do processo de educação. Nesse contexto, tem ocorrido uma ampliação expressiva da oferta de cursos superiores a distância, particularmente para a formação de educadores. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo central desenvolver uma reflexão acerca da EAD no Brasil, enfatizando a formação docente. A EAD é um instrumento que quebra barreiras e é capaz de humanizar e aproximar as pessoas, mesmo estando fisicamente distantes, sempre democratizando o acesso ao conhecimento, por meio das conexões online, em tempo real, que tornam possível que docentes e alunos falem entre si e consigam constituir pequenas comunidades de aprendizagem. Para tanto, é necessário que a EAD seja desmistificada e divulgada cada vez mais, de modo a esclarecer suas características e seus benefícios, a fim de que as pessoas possam entendê-la melhor e aceitá-la como uma metodologia de ensino que fomenta a igualdade de oportunidades por permitir que qualquer um estude em locais e no horário que lhe for mais conveniente; não despendendo tempo nem dinheiro em locomoção; sem contar que o estudo é muito objetivo e o aprendizado muito eficaz graças a materiais de elevada qualidade, disponibilizados a todos de forma equitativa.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação Docente; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A presença do computador nas mais diversas áreas da sociedade é uma realidade mundial. No que se refere ao âmbito da Educação, as tecnologias da informação vêm sendo cada vez mais implementadas.

Em razão ao aumento dos meios tecnológicos de informações e fácil acesso para o computador e internet, à falta de tempo disponível e ao difícil acesso nos grandes centros, a Educação a Distância (EAD) vem se tornando cada dia viável ao nosso mundo globalizado. Conforme afirma Neves:

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno. (...) não é tanto a passagem do 'presencial' à 'distância', nem do escrito e do oral tradicionais à 'multimídia'. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências (NEVES, 2009, p. 38).

De acordo com Moran (2007), em decorrência de tantas transformações que vem ocorrendo na sociedade e no mundo, é preciso recriar o modo de ensinar e aprender, já que os modelos tradicionais tornam-se cada vez menos adequados. No entanto, fazer uso das novas tecnologias na Educação é um desafio ainda não encarado profundamente. Tem-se efetuado somente adaptações, pequenas mudanças. Atualmente, é possível aprender de maneira contínua, com flexibilidade, reunidos numa sala de aula ou distantes fisicamente, porém, unidos por meio de redes. Para Moran, "o presencial se virtualiza e a distância se presencializa" (p. 12), isto é, os dois se entrelaçam para beneficiar um bem comum, que é a aprendizagem.

Na Internet, os encontros físicos se associam aos encontros virtuais, à distância. E a EAD aproxima cada vez mais os indivíduos, em virtude das conexões online, em tempo real, que possibilitam que professores e alunos conversem entre si e possam constituir pequenas comunidades de aprendizagem. Ou seja, a EAD encurta as distâncias e favorece a autonomia do ensino e da aprendizagem.

Esse contexto vem contribuindo para a flexibilização e a interatividade na formação inicial e continuada de educadores, tornando possível inúmeras interações e uma abundância de recursos pedagógicos e ambientes de aprendizagem.

Diante disso, vive-se numa época em que o novo se configura. No qual a educação, o conhecimento e a informação afetam de forma decisiva o processo histórico, sobretudo, da sociedade que emerge. Abandona-se um mundo restrito e um espaço limitado e ingressa-se num mundo sem fronteiras. Uma época em que ainda existe a discussão sobre

qual a melhor opção: educação presencial ou à distância. Entretanto, pesquisadores do tema confirmam que em um futuro não muito longínquo não terá mais sentido classificar um curso como à distância ou não.

Romero Tori, coordenador do Grupo de Pesquisa em Comunicação e Artes do Centro Universitário SENAC, propõe a seguinte discussão: Em qual das seguintes situações existe mais interatividade: Uma sala repleta de alunos e um professor, ou uma aula virtual mediada por um professor e alunos espalhados por diversos locais, conectados via internet? (TORI, 2018).

Num primeiro momento, é possível pensar que uma sala de aula convencional sempre propicia maior interatividade entre professor e alunos, simplesmente em virtude da proximidade física. No entanto, a evolução da educação está provando que nem sempre isso é verdade.

Tori (2002) defende a teoria que preconiza que o universo da educação caminha rumo à convergência entre a educação à distância e a educação convencional. Na opinião de Tori, há a procura por um novo conceito, que agregue o potencial de aproximação apresentado pelas tecnologias interativas ao que existe de melhor na educação tradicional.

Tori (2002) sugere uma métrica que confere um valor na escala de 0 e 100 para o potencial de proximidade de uma atividade. Essa métrica calcula o potencial de distanciamento e o de proximidade notados pelos participantes no momento da execução de uma atividade educativa. Dessa forma, ao invés de se discriminar uma certa atividade como "à distância", "presencial", ou até mesmo "semipresencial", calcula-se por meio de um índice que caracteriza o seu potencial de proximidade. Esse índice será melhor explicado no decorrer do trabalho, mas, para que se tenha uma ideia do que representa, é válido salientar que, a presença física não implica necessariamente num alto índice de proximidade, visto que foram detectadas atividades presenciais para as quais o índice de proximidade foi considerado inferior em relação à atividades virtuais.

Portanto, fica evidente que a mera presença física não assegura uma efetiva interatividade entre os participantes, isto é, estar próximo aos olhos nem sempre é condição para aprendizagens significativas.

O que se quer defender aqui é que apesar do nome "a Distância", a EAD aproxima as pessoas, conforme destaca Xanthopoylos, diretor executivo do FGV Online (apud TORI, 2018).

Segundo Pinto (2018, p. 3), "A EAD não é para separar quem pode estar próximo, mas sim, para aproximar aqueles que estão distantes." Com esta afirmação Pinto sintetiza bem a hipótese desse artigo. Independente do nível do ensino (médio, tecnólogo, graduação, pós, etc.), a EAD desempenha bem seu papel: de democratizar a informação e o conteúdo para todos, de modo claro e uniforme.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é desenvolver uma reflexão crítica acerca da Educação à Distância no Brasil, enfatizando a formação docente, defendendo-a como um instrumento que aproxima as pessoas, os caminhos, os conhecimentos e que poderá ser uma

alternativa educacional promissora para o nosso país de dimensões continentais.

Ao longo da investigação, o procedimento utilizado como metodologia é a revisão bibliográfica, abrangendo a questão por ela delimitada, procurando obter um panorama sobre os trabalhos já realizados acerca do assunto em questão. Dessa forma, irá se pesquisar em livros, revistas, jornais, artigos, monografias, teses e Internet, que tratam sobre o assunto, permitindo assim, respaldo para evidenciar as informações que melhor constituam para a confirmação das hipóteses apresentadas.

FORMAÇÃO DOCENTE

Nas últimas décadas, as mudanças econômicas, sociais e culturais, instalaram novos padrões de vida e relações entre os indivíduos. Essas transformações deram destaque ao sistema escolar, tendo em vista que entre as diversas instituições que ocupam lugar em nossa sociedade, essa "Instituição se propõe a contribuir para a formação do educando como pessoa e como membro da sociedade, mediante a criação de condições e de oportunidades de ampliação e de sistematização de conhecimentos" (CHRISTENSEN, 2009, p. 36). Assim, a escola contribui para a transformação da sociedade quando incentiva as capacidades intelectuais, as atitudes e o comportamento crítico.

Nessa perspectiva, o espaço escolar se tornou motivo de grandes discussões por parte dos governantes, pesquisadores além de congressos e seminários relacionados ao tema, resultando em reformas na educação e em especial na atuação e formação dos professores, graças à importância desses profissionais como "agentes promotores de processo educativos capazes de dar à população a oportunidade de participação na dinâmica contemporânea como sujeitos críticos, éticos, autônomos e com poder de decisão e produção" (BONILLA, 2002, p. 47).

Nesse contexto, compreende-se o professor não apenas como um mero repetidor de conteúdos, mas sim como um questionador que vai além do simples ato de transmissão e manuseio das informações, que elimina a antiga teoria da tábula rasa, na qual os alunos eram vistos como simples repositório de informações. O professor é um profissional comprometido com sua função, com suas responsabilidades no processo ensino-aprendizagem e com sua formação, que deve estar direcionada para o desenvolvimento de uma prática educativa que consiga preparar seus educandos para a compreensão e transformação da sociedade em que vive. Para tanto, existem os saberes necessários à docência é que dão as bases ao trabalho dos educadores. Esses são provenientes da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que essas ações se realizam, conforme Litto:

Essa articulação valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade. E sugere, também, uma associação radical entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, pressupondo uma política de valorização e

de desenvolvimento pessoal e profissional (LITTO, 2018, p. 42).

Esse modo de compreender a prática docente sugere um processo de formação que se dá no decorrer de toda sua carreira e exige a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de promover o desenvolvimento das bases para atuação desses profissionais, articulados à infraestrutura do ambiente de trabalho, assim como ao piso salarial e ao plano de carreira. Para tanto, o governo e as demais instituições responsáveis pela atuação e formação dos professores tentam articular leis e programas em torno das necessidades de redefinição do seu ambiente de trabalho assim como às competências necessárias à formação profissional.

Necessidades estas geradas, por, de um lado, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda de uma certa qualidade da escolarização pela população e o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino; por outro, a ausência de uma priorização político-econômica concreta da educação básica e o caráter hierárquico e burocrático, muitas vezes centralizador e pouco operante, das estruturas responsáveis pelos sistemas educacionais (GATTI, 1996, p. 38).

Essa discussão, referente às demandas acerca da atuação do educador traz o discurso sobre o papel e o tratamento conferido a esses profissionais, tanto pelos educandos, quanto pelas políticas a ele destinadas. Políticas essas que vêm sendo implementadas ao longo de várias reformas educacionais.

Contudo, de acordo com Torres (2009), é importante pontuar que todo processo de reformas educacionais que o Brasil passou, durante a década de 1990, foram fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores, sobretudo, pelo Banco Mundial, que tem por objetivo financiar projetos de infraestrutura, especialmente em países pobres. Esse apresenta suas vantagens comparativas (recursos, concepções, conhecimentos e assessorias), sugerindo, ainda, adaptações jurídicas para a montagem integrada do sistema educacional. Para tanto, o Banco Mundial apenas empresta dinheiro para projetos em conformidade com determinadas exigências, como adesão a suas políticas e aceitação de suas orientações na produção e execução de projetos. Castro (2004), em análise às políticas públicas do Banco Mundial para a educação afirma que:

Essa assessoria não se dá de forma inocente ou mecânica. Ela é executada por um processo sutil e, atualmente, esse processo vem revestido de aparência de "atualização" e "modernização" das políticas públicas educacionais. No entanto, o que fica em evidência é a necessidade de adequação das políticas educacionais às necessidades econômicas do modelo de acumulação capitalista em vigor (CASTRO, 2004, p. 77).

Para Neves (2009, p. 54), "Estes projetos devem obedecer à Lei de custo e benefício - cortar gastos para aumentar a eficiência do investimento". Assim sendo, a ênfase dos projetos educacionais do Banco Mundial está

na regulação do custo X benefício, quando deveria ser sobre a qualidade do ensino. O banco entende a educação não apenas como um meio capaz de reduzir a pobreza, mas como fator essencial à formação do "capital humano" para que possa servir aos novos padrões de acumulação capitalista. Reduzem-se os custos e aumenta-se a amplitude da educação com o intuito de atender a um maior número de indivíduos, considerando que esses projetos são elaborados por economistas.

O modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis e observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem a essência da educação (TORRES, 2009, p. 106).

Dessa forma, segundo Torres (2009), o banco confere a qualidade da educação a nove fatores relacionados à escola fundamental que são: bibliotecas, tempo de instrução, dever de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiências do professor, laboratórios, salário do professor e número de alunos por turma. As propostas do Banco Mundial para a formação docente presumem a utilização das TICs na EAD, o predomínio da formação continuada sobre a formação inicial, a ênfase nos livros e nos textos em lugar de uma sólida qualificação do educador, favorecendo mais os meios do que os agentes do processo educacional. Conforme comentado anteriormente, a hierarquia de investimento proposto pela política do banco baseia-se fundamentalmente na lógica econômica.

EAD COMO MODALIDADE DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a publicação da LDB, que oficializou a EAD como modalidade válida e proporcional para todos os níveis de ensino, a expansão da internet, e o uso intensivo das TICs, a EAD começou a se expandir rapidamente. Essa modalidade de ensino passou a ocupar um lugar estratégico para as políticas neoliberais em vigor, tendo como objetivo reduzir os déficits do sistema, aumentar o acesso da população à educação, democratizar o ensino e minimizar os gastos nas áreas educacionais. Para viabilizar esses objetivos, ganha destaque o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), tendo em vista a amplitude proporcionada por esses meios de comunicação (TORRES, 2009).

O artigo 80 da LDB traz os princípios gerais para desenvolver a educação a distância no Brasil, como modalidade de ensino na formação dos profissionais:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

1º A educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. 2º A União regulamentará os requisitos para a realização

de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

4º A educação a distância gozará de tratamentos diferenciados, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiofusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 2018, Art. 80).

Assim sendo, a LDB reconhece a modalidade de EAD como processo positivo de formação do indivíduo brasileiro, que pode ser aplicada em todos os níveis e modalidades educacionais. Também estabelece que a EAD no Brasil tenha uma regulamentação própria e que o credenciamento das instituições que desejam trabalhar com essa modalidade será feito pela União.

Nessa lógica, Marília Fonseca, em análise às formações de professores, com o uso da educação a distância, com base no viés das políticas públicas do Banco Mundial, ressalta que:

Nos documentos de política estratégica do Ministério da Educação, em 1995, a flexibilização já fazia parte de propostas que indicavam a necessidade de tornar as escolas mais flexíveis, oferecendo mais treinamento aos professores e menos formação stricto sensu. Identifica-se, assim, uma consonância com as orientações do Banco, no sentido de privilegiar a formação mais ligeira e mais barata, como a "capacitação" em serviço, a distância e em cursos mais rápidos. Essa proposição tem por base as pesquisas internas do Banco, mostrando que o desempenho dos alunos não depende mais da formação do professor e sim do que chamam de "pacotes instrumentais", ou seja, do livro didático, do material pedagógico etc. (FONSECA, 2001, p. 74).

Nesse sentido, a EAD tem como características a flexibilidade, responsabilização do trabalho, unidades de produção de menor porte e mercado segmentado de forma a atender as exigências do novo paradigma educacional, estabelecido pelos organismos internacionais, baseado na acumulação flexível. Assim, a EAD responde os anseios das organizações internacionais, e à imposição por uma atualização constante e um aprendizado que deverá ser desenvolvido ao longo da vida, por meio de uma formação ligeira, com menor custo e com duração menor em comparação aos cursos ofertados no presencial (TORRES, 2009).

Como estratégia, os programas de educação a distância assumem sua amplitude atrelados aos meios de comunicação e informação, na tentativa de atingir os objetivos determinados para a educação, visando a universalização, a equidade do acesso, além da melhoria na qualidade do ensino, os programas de EAD ganham destaque no nosso sistema de ensino, se apresentando, quando utilizados adequadamente, como uma solução eficaz

para solucionar problemas cotidianos no âmbito da educação, tais como: grandes distâncias geográficas, falta de tempo dos indivíduos, deslocamento, escassez de recursos financeiros, entre outros.

De acordo com os dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), o crescimento de educandos regularmente matriculados em cursos de EAD credenciados no Brasil entre 2004 e 2007 é de 150%. Houve um aumento de 309.957 estudantes para 778.458. Também aumentou em 30% o número de instituições autorizadas ou com cursos credenciados para oferecer esta modalidade de ensino no mesmo período, um salto de 166 para 225 instituições. Segundo a AbraEAD (2018), esse aumento nos índices de alunos e de instituições se dá em razão ao também aumento do acesso da população às modernas tecnologias como computador e a Internet.

Conforme Torres (2009), o processo de articulação entre a EAD, as redes e conexões, e as TIC, tornaram-se elementos estruturante dessa modalidade de ensino, tendo em vista a gama de possibilidades que essas tecnologias oferecem. Assim, a EAD vem sendo realizada de diferentes maneiras, entre elas é possível citar: inteiramente a distância, com a utilização da Internet, teleconferências, vídeos, material impresso ou semipresencial, fazendo uso de materiais impressos preparados de modo especial para os cursistas, diferentes mídias digitais como computador, CD Rom ou DVD e a Internet, materiais impressos e encontros presenciais sob a supervisão de um tutor ou formador. O uso da WEB em programas em EAD vem seguindo tecnologias mais avançadas, que se tornaram um grande facilitador do processo de implementação de tais programas, tendo em vista as possibilidades de reduzir a distância, que são características das tecnologias.

Contudo, não se pode deixar levar considerando apenas as inovações tecnológicas podem trazer os benefícios da EAD, como traz Pretto:

Já é quase consensual a percepção de que o uso das TIC será um fracasso se insistirmos na sua introdução como ferramentas, apenas como meros auxiliares do processo educacional, de um processo caduco, que continua sendo imposto ao cotidiano das pessoas que vivem um outro movimento histórico. Em todas essas situações, a distância entre a educação presencial e a distância faz pouco sentido, pois estando essas tecnologias presentes, mudam as dimensões espaço-tempo e, com isso essa distinção presencial/a distância se esvazia (PRETTO, 2001, p. 43).

As diferentes formas que as TIC vêm sendo usadas na EAD assim como as diferentes mídias, pode proporcionar grandes vantagens para essa modalidade de ensino, no entanto, o desafio inovador em EAD é superar o "conteudismo" e criar ambientes ricos de aprendizagem (MORAN, 2018). Ambientes esses que as universidades possuem por meio da interação que acontece nas salas de aula entre os indivíduos, mas, sobretudo, pelas incontáveis possibilidades de aprendizagem em grupos de pesquisa, eventos, congressos, laboratórios, bibliotecas, conversas

ocasionais em espaços diversos, que a EAD não oferece a seus alunos e que para o profissional que irá atuar em sala de aula como docente são de suma importância.

Segundo Moran (2018, p. 57), "muitos dos cursos a distância estão focados no conteúdo, na informação, no professor, no aluno individualmente e na interação com o professor/tutor." Nesse sentido, os cursos de EAD não deveriam estar focados nos conteúdos que devem ser trabalhados, mais sim na construção do conhecimento e na interação, no equilíbrio do individual e do grupal. A supremacia da interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação online (indivíduos conectados simultaneamente, em lugares diferentes) é característica dessa modalidade de ensino na qual os cursos são empacotados, seguem fórmulas semelhantes e enfatizam excessivamente o conteúdo e muito pouco a aprendizagem em pequenos grupos, a pesquisa significativa, a produção de conhecimento adaptado à realidade de cada aluno e grupo.

Existem muitas vantagens em se optar por um curso a distância, tendo em vista a flexibilidade no horário, no nível do curso, na metodologia utilizada, não se exigindo a presença física do professor e do aluno no mesmo espaço escolar. Essas vantagens permitem aos professores, que estejam exercendo suas atividades profissionais, realizarem seus estudos sem a rigidez de espaço, assistência e tempo. A possibilidade de moldar o tempo, o espaço e a rotina para aprender são pontos de destaque desse processo, além de atender a uma numerosa quantidade de indivíduos, mesmo que dispersos geograficamente, com a oferta de oportunidades de formação adequadas às exigências atuais de formação.

Entretanto, não se deve ignorar o contexto regional histórico, social, político e econômico no qual estão inseridos os sujeitos desse processo de formação, além das potencialidades da EAD, sem uma análise minuciosa da mesma, como afirma Litto:

A escola tradicional e a educação à distância podem e devem coexistir com suas velocidades próprias e de acordo com a determinação de prioridades. O que não é admissível é condenar a educação, mas vê-la como capaz de propiciar o exercício da cidadania, melhorando em geral, dando liberdade para aquisição de conhecimentos (independentemente da modalidade adotada), formando e aprimorando os professores ou criando maiores oportunidades educacionais (LITTO, 2018, p. 33).

Assim sendo, é necessário que o planejamento, a organização, a metodologia, a estrutura e sistematização da EAD sejam gerados numa prática libertadora (NEVES, 2009), que tenha seu foco central nos alunos em formação e não nas tecnologias.

É grande o leque de possibilidades que se abrem com a EAD. As políticas para essa área defendem a ideia de sua flexibilização para atender os anseios postos pelos paradigmas econômicos, a fim de preparar a mão-de-obra necessária ao mercado de trabalho. Apesar do grande preconceito que estava vinculado a essa modalidade de ensino, a conjuntura econômica e política considera essa modalidade economicamente viável e

eficiente para a superação dos problemas educacionais. Nesse contexto, as tecnologias favorecem a implantação da EAD em virtude de sua amplitude, contudo, sabendo do grande potencial que está atrelado às TICs, não se pode deixar de mencionar suas limitações quando aplicadas sem as devidas bases teóricas, técnica, política e econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da EAD na formação superior de professores, tanto por meio de programas governamentais, mas, sobretudo, pela iniciativa privada, pela qual se constata seu maior crescimento, vem acompanhada de um acirrado debate sobre a viabilidade dessa modalidade de ensino: por um lado, estudos buscam mostrar as potencialidades das TIC para o desenvolvimento de processos colaborativos e interativos de aprendizagem. Por outro lado, há críticas que se dirigem às políticas educacionais em EAD, afirmando que, a serviço de interesses econômicos e políticos, promoveriam um rebaixamento na qualidade da formação profissional em nível superior, particularmente, a dos professores da educação básica. No horizonte desses discursos está a defesa pela qualidade da formação docente. Entretanto, não é possível afirmar que os critérios para definir o que venha a se configurar como parâmetro de qualidade sejam comuns a todos.

Ademais, é bom lembrar que a crise da educação e, consequentemente, os problemas relacionados à formação de professores não são exclusivos da educação a distância, pois, muitas vezes, os mesmos tipos de problemas estão presentes de alguma maneira no ensino presencial. As universidades brasileiras reconhecidas por realizarem um trabalho de excelência são reservadas para poucos.

A docência na educação a distância tem implicado usos e apropriações não só das tecnologias da informação e comunicação, como também de formas diferenciadas quanto à organização e estruturas escolares. Foi possível constatar que a fonte dos desafios identificados não se restringe apenas à inserção de tecnologias na mediação das interações. Os cerceamentos instaurados por essa modalidade de ensino têm impacto nos modos de fazer pedagógicos que incluem a necessidade de lidar com uma grande quantidade de alunos, de trabalhar em conjunto com outros profissionais, como tutores e técnicos, além de exigir dos docentes maior antecedência e rigor no planejamento.

As diferentes táticas utilizadas pelos docentes possibilitam que suas singularidades como profissionais se façam presentes mesmo que a estrutura aparente seja fechada e rígida.

O uso das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, para a comunicação, via escrita, tem permitido aos docentes uma apropriação desse espaço de interação de maneira não imaginada. Os docentes têm descoberto que ainda que não estejam face a face, essa forma de interação possibilita o intercâmbio de ideias, a construção de vínculos afetivos, sendo, por alguns, reconhecido como uma forma de interação que permite até mesmo conhecer

os alunos de uma maneira que nem sempre é possível no ensino presencial. Isso porque, nas interações por escrito no ambiente virtual, não só os alunos produzem uma escrita mais desinibida, por terem sua face protegida pelo computador, como também suas ideias podem ser explanadas sem que representem a interrupção da fala de outros, como ocorre em situações presenciais.

Essas descobertas a respeito das formas de interação possíveis entre eles e seus alunos, têm possibilitado a transformação de sentidos sobre o que significa de fato estar distante, o que significa estar presente em uma relação de ensino.

Nesse sentido, a necessidade de um planejamento mais detalhado e com maior tempo de antecipação e de um maior preparo do docente são condições imprescindíveis.

Tanto isso é importante para a realização de teleaulas, como também em relação às atividades que serão propostas por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, que antes de serem disponibilizadas aos alunos, recebem as contribuições de outros profissionais para que os mesmos realizem um tratamento gráfico, objetivando não só qualidade estética, mas, também condições de legibilidade, clareza de propostas, de objetivos, etc. O mesmo ocorre ao se tratar de produção em outras mídias, como vídeo, que demandam um tratamento específico.

A docência na EAD é, portanto, partilhada por diversos profissionais que, ainda que não sejam denominados como tal, assumem parte das atribuições que no ensino presencial se circunscrevem a um único profissional, o professor. Essa divisão do trabalho docente não acontece apenas em decorrência da inserção de tecnologias na mediação do ensino, mas, sobretudo, em razão do grande número de alunos atendidos, que cria a necessidade de outros profissionais, que se responsabilizam pelas interações entre os alunos e destes com a instituição.

Tendo em vista que a divisão do trabalho docente parece ser uma característica própria da EAD, percebe-se que um dos grandes desafios que se coloca é a garantia de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos nas diversas funções. Tal articulação inclui não só quem planeja e ministra as aulas, mas também quem produz os materiais, quem interage com os alunos, quem organiza e sistematiza seus conhecimentos, todos precisam estar afinados e caminhar em uma mesma direção. Esse desafio se delineia como algo premente na EAD.

Articular todos esses elementos que constituem a realidade do ensino superior, nessa modalidade, requer o enfrentamento de questões que esbarram em outros campos, como o da exigência de qualificação de todos os profissionais envolvidos voltada para a área da educação, como a questão salarial, o nível de formação do tutor, etc. Isto é, o ensino superior, especificamente, o curso de pedagogia, tem se expandido na modalidade a distância e com ele, tem se estruturado um modo de fazer o ensino em EAD. Talvez agora seja necessário o maior conhecimento dessa estrutura por meio de todos os profissionais envolvidos. Assim, será possível uma reflexão e análise mais profunda sobre as potencialidades e os

limites dessa formação profissional oferecida em EAD.

Acredita-se e defende-se aqui os dois tipos de escolas, tanto a presencial como a EAD, pois, ambas têm o seu papel social a desempenhar na sociedade brasileira, trazendo em seu âmago muitos conhecimentos e instruções para a formação de profissionais qualificados no mercado em nível nacional e internacional.

A questão é: a modalidade de educação a distância não tem como objetivo gerar uma espécie de competição com a educação presencial. Ela nasceu com o intuito de acrescentar, somar, agregar valores, uma espécie de parceria que está sendo realizada com sucesso e, consequentemente, trazendo ótimos resultados no país. Trata-se de uma forma inovadora de aprendizagem que, com certeza, possui as suas particularidades em relação ao ensino presencial.

A Educação a Distância é um recurso importante para atender a grandes contingentes de alunos de modo efetivo e sem riscos de reduzir a qualidade do ensino. Trata-se de um catalisador efetivo no desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo atual.

Finalizando, pode-se dizer que a EAD une e aproxima pessoas, que, muitas vezes, por razões de distâncias geográficas, dificilmente se encontrariam de forma presencial. Juntas, tais pessoas analisam, discutem, reconstroem idéias e constroem novas percepções dessas idéias, as quais potencializam e colaboram para uma educação melhor e, por que não dizer: uma sociedade melhor, um mundo melhor!



SUZANA ROSA DOS SANTOS SILVA

Graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada-PE (2003); Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES (2013); Professora de Sociologia na E. E. Parque Imperial, Barueri – SP; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Rodolfo Trevisan, São Paulo – SP.

REFERÊNCIAS

AbraED, Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância. Disponível em: http://www.abraead.com.br/default.asp. Acesso em: 10 out. 2018.

BONILLA, M. H. Inclusão digital e formação de professores. Revista de Educação, Lisboa. Vol. XI, nº 1, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/ LEIS/l9394.htm> Acesso em: 10 out. 2018.

CASTRO, A. M. D. A. Política de Educação a Distância: uma estratégia de formação continuada de professores. Natal, RN: EDUFRN da UFRN, 2004.

CHRISTENSEN, C. M. Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação a distância. In: PRETTO, N. D. L. Globalização & educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação à distância e sociedade planetária. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

GATTI, B. A. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

LITTO, F. M. Perspectivas da Educação a Distância no Brasil: três cenários a ponderar (1997-2002). Rev. Bras. Aprendizagem Aberta e a Distância, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/ Revista_PDF_Doc2003_Perspectivas_ Educacao_Distancia_Brasil_Fredric_Litto. pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

MORAN, J. M. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas-SP: Papirus, 2007.

_____. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/ prof/moran.> Acesso em: 09 out. 2018.

NEVES, M. F. G. Educação a Distância – EAD: Uma alternativa educacional promissora para o Brasil. Projeto de Pesquisa (Pós-Graduação em EAD) – Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. Minas Gerais, 2009.

PINTO, A. S. M. Distância que aproxima. Rev. Competência, ano 4, n. 38, 2009. Disponível em: <http://mediaenterprise. dohmsweb.com.br/mediafiles.dtcom. com. br/publicacoes/10.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

PRETTO, N. Formação de professores exige rede. Revista Brasileira de Educação, n. 20, maio/ago. 2001.

TORI, R. A distância que aproxima. In Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Disponível em <http://www. abed.org.br/publique/cgi/ cgilua.exe/sys/ startTemplate=1por&infoid=608&sid=69>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____. Métricas para uma Educação sem Distância. Revista Brasileira de Informática na Educação. Sociedade Brasileira de Computação. V. 10, n. 2. Setembro de 2002.

TORRES, T. R. S. Formação de Professores para o uso das TIC no contexto dos núcleos de tecnologia educacional da Proinfo. Monografia (Pós-Graduação em Tecnologia da Educação) – Universidade Federal da

Bahia – UFBA. Salvador-BA, 2009.

VIANNA, C. A. D. A formação continuada de professores e a educação a distância: novas possibilidades. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2009.



ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO: PRÁTICAS E TEORIAS DE APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo tem o foco voltado ao estudo dos conceitos que permeiam a Alfabetização e o Letramento na Educação. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar os conceitos e definições que envolvem os dois termos, analisando o processo de mudança das teorias educacionais pertinentes ao tema estudado, passamos aos conceitos de Alfabetização como decifração de códigos e Letramento como práticas de leitura e escrita com função social. O termo Letramento passa a ser utilizado em meados de 1980, concomitantemente com os questionamentos sobre os métodos de alfabetização, em sua natureza teórica e metodológica, nesta época, apareciam diversas críticas aos métodos tradicionais de Alfabetização, no qual a escrita era uma mera representação da linguagem oral e o ler e escrever eram baseados a atividades de codificação e decodificação. O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Aprendizagem; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este estudo traz uma revisão bibliográfica cujo tema aborda as concepções de Letramento e Alfabetização. Dentro deste tema temos como objetivo apresentar a analisar as concepções e conceitos que envolvem os termos Alfabetização e Letramento e as mudanças ocorridas nos métodos de aprendizagem.

A justificativa para este estudo baseia-se no fato de o termo Letramento estar presente nas discussões atuais sobre aprendizagem e práticas sociais de leitura e escrita. Este estudo aborda em dois temas: As práticas de Alfabetização e as Práticas de Letramento em suas teorias e conceitos.

A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita com o foco voltado ao ensino de habilidades passa a ser questionado, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento passam a desenvolver estudos para buscar uma nova definição em que a memorização de sílabas ou palavras não fosse o foco da aprendizagem.

Os métodos utilizados na alfabetização modificam-se com o passar dos tempos, com base em estudos, pesquisas, mudanças na sociedade e novas demandas sociais. Passamos a conceituar os métodos de alfabetização considerados tradicionais e que foram utilizados nas escolas brasileiras por vários anos e até hoje ainda encontramos escolas que adotam o modelo tradicional como prática.

O termo Letramento passa a ser utilizado em meados de 1980, concomitantemente com os questionamentos sobre os métodos de alfabetização, em sua natureza teórica e metodológica, nesta época, apareciam diversas críticas aos métodos tradicionais de Alfabetização, no qual a escrita era uma mera representação da linguagem oral e o ler e escrever eram baseados a atividades de codificação e decodificação.

Segundo Soares (1998), o Letramento pode ser definido como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, ou seja, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Neste sentido as práticas de letramento são responsáveis por inserir um grupo ou indivíduo em uma cultura, adquirindo uma condição social e usufruindo da função social da escrita, promovendo relações entre os indivíduos e os contextos e meios sociais.

OS CONCEITOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Os questionamentos e debates sobre Alfabetização começam na década de 60 e tinham como base as dificuldades apresentadas na aquisição da leitura e da escrita, neste sentido, estas aprendizagens deveriam estar relacionadas com as demais experiências vivenciadas fora do âmbito escolar, em casa e no meio social. Com estes questionamentos, a partir de 1980, o ensino da leitura e da escrita, que priorizava a memorização, passa a ser criticado e diferente pesquisadores de diversas áreas passam a estudar tal questão, buscando uma nova definição.

Nas práticas tradicionais de ensino, os textos, em sua maioria, eram literários, com a mudança de paradigma no contexto de alfabetização, o conceito de texto é mais amplo, abrangendo textos escritos e orais. Neste sentido quando utilizamos o texto oral como uma forma de ensino, torna-se necessário um novo planejamento de ações para a aprendizagem, que vise o desenvolvimento de tais habilidades.

[...] o trabalho com o texto, na Alfabetização, apresenta inúmeras possibilidades além da compreensão textual (construção de sentido): o texto permite ao professor trabalhar todos os aspectos relacionados com o processo de Alfabetização, envolvendo a formação da consciência fonológica, relação grafema – fonema, todos os aspectos da escrita enquanto código, suas relações com a linguagem oral, as convenções ortográficas etc. (LEITE, 2006, p. 459)

Segundo Cook-Gumperz (1991) os debates sobre alfabetização começaram a ser discutidos na década de 60, a escola teria que estar envolvida nas mudanças da sociedade e dentre as questões debatidas estava a dificuldade que os alunos apresentavam na aquisição da leitura e da escrita, que deveriam considerar também as demais experiências de aprendizagem que eram vivenciadas fora do contexto escolar, em casa.

A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita com o foco na aquisição de habilidades que destacavam a memorização de palavras e silabas ou frases fora de contexto, passa a ser criticado e discutido pelos pesquisadores dos diferentes campos de conhecimento que buscavam outra definição para o sentido de alfabetização.

O processo de Alfabetização escolar, como toda prática educacional, não é uma atividade ideologicamente neutra. Embora hoje exista, entre os educadores e pesquisadores, um amplo reconhecimento de que a Alfabetização é um processo multideterminado, que depende do conhecimento acumulado por diversas áreas afins – destacando-se a Linguística e a Psicologia – entendo que a direção e qualidade desse trabalho dependem, em grande parte, das concepções político-ideológicas assumidas pelo professor, compartilhadas pelo grupo de educadores do qual participa e pelos profissionais da escola como um todo. (LEITE, 2006, p. 460-461)

As contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky são muito importantes no processo de mudança de paradigma sobre a Alfabetização, as autoras rompem com a concepção de língua escrita como código pautado em atividades de memorização e defendem uma concepção de língua escrita como um sistema alfabético. Na aprendizagem desse sistema, segundo as autoras, as crianças ou os adultos analfabetos passavam por diferentes fases e o aluno não compreende neste momento, que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra.

Os trabalhos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram contribuições importantes para o estudo da língua escrita, tais estudos desmistificaram a concepção da língua escrita como um código baseado na memorização e passa-se a pensar a língua escrita como um novo sistema. Para as autoras, na aprendizagem deste novo

sistema os alunos passariam por diferentes fases, definidas como pré silábica, silábica e alfabética.

No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisam compreender o funcionamento deste sistema e como a escrita alfabética é notada no papel considerando os segmentos sonoros. Por meio da interação com a língua escrita, compreendendo os seus usos e funções, o aluno aprende, descontruindo a hipótese de aprendizagem por meio de leituras nas cartilhas tradicionais.

Segundo Klein (1996) existem alguns equívocos quando falamos em modelo construtivista de alfabetização, o primeiro seria o fato de que só o aluno constrói o seu próprio conhecimento; o segundo o fato de que o professor deve respeitar as características individuais do aluno e o terceiro o fato de que o professor deve respeitar o erro do aluno porque o erro é construtivo.

Tendo como base as ideias de Soares (2003), sobre o construtivismo temos que o método contribuiu para a confirmação de que a alfabetização não é compatível com a proposta de métodos pedagógicos, desta forma, a alfabetização ocorre de forma aleatória, bastando criar condições para que a criança tenha acesso e convívio com os materiais escritos que fazem parte do meio e das práticas sociais.

Ainda conforme Soares (2003) [...] "a Alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, de certa forma, obscurecida pelo Letramento, porque este acabou por prevalecer sobre aquele, que, como consequência, perde sua especificidade. " (p. 12).

[...] a visão da alfabetização como uma habilidade baseada na escola pode ser constituída de forma menos otimista em torno do fato de que, já que as escolas continuam a ser uma poderosa força na transmissão seletiva do conhecimento e da distribuição de oportunidades sociais, seria melhor que entendêssemos seu funcionamento em maiores detalhes. (COOK-GUMPERZ, 1991, p.17).

Segundo Cook-Gumperz (1991) frequentemente, os professores cooperam com as crianças na produção de narrativas orais, mostrando assim, pelo exemplo, como esta transição é feita. Surgem dificuldades, entretanto, quando as crianças de grupos minoritários têm problemas em se adaptar às expectativas de desempenho dos professores e quando, apesar das boas intenções, a comunicação das crianças dos grupos minoritários deixa de ser eficiente em termos de normas estabelecidas pela escola.

Nas relações sociais, a escrita é utilizada através de textos, escritos ou orais; é através deles que se dão as relações cotidianas entre os indivíduos e a escrita. Daí a razão pela qual o texto tenha assumido uma função de destaque nas propostas atuais sobre o processo de Alfabetização. Além disso, se a escrita circula socialmente através de textos, então o processo de aquisição da escrita só pode ser desenvolvido através dos textos reais, ou seja, dos textos que estão presentes no ambiente social. Essa é a justificativa pela qual alguns autores

contrastam os chamados textos reais com os textos não verdadeiros: estes seriam, por exemplo, aqueles textos presentes apenas na escola, como os encontrados em muitas cartilhas, caracterizados pela incoerência e pela pobreza de elementos coesivos. (LEITE, 2006, p. 458).

Célestin Freinet, pedagogo francês, foi o criador do método natural de ensino no qual a aprendizagem deveria aproveitar o meio natural e os elementos da natureza, tendo como objetivo a formação de um ser humano mais livre e com mais autonomia, que fosse capaz de contribuir para a transformação da sociedade. Segundo Freinet (1978) seria necessário conhecer o aluno e o meio social que o cerca, para que fosse possível o desenvolvimento da aprendizagem, orientando os alunos por meio de uma pedagogia do movimento e da construção, na qual os alunos fossem capazes de criar e imaginar, tornando a escola viva, um local em que haja significado para ações ali desenvolvidas.

O método alfabético toma como unidade a letra, o método fônico toma como unidade o fonema e enfatiza as relações entre símbolo e som e o método silábico toma como unidade a sílaba.

O método alfabético prevê ainda que tantos quantos possíveis casos de combinação silábica sejam memorizados, sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala, cabendo aos aprendizes estabelecer as relações dos grafemas com a fala.

De nosso ponto de vista, algumas mudanças serão necessárias para trabalharmos sob novas bases a alfabetização. É importante enfatizar que não serão apenas mudanças de método e técnicas, porque o método não cria conhecimentos e novas técnicas, apenas, não resolvem problemas, transformando-se em receitas que não garantem a melhoria do ensino e dos seus resultados. (MORTATTI, 2000, p.252).

Contrapondo-se ao método sintético, surge o método analítico, que adota, como ponto de partida para a alfabetização, o todo, ou seja, a palavra, o processo parte de uma palavra que a criança já conhece e que tenha sobre ela um conceito. O método analítico prevê grande trabalho de memorização, que exige o auxílio da família, além disso, pode produzir efeito negativo em crianças que não têm facilidade para memorização.

Na utilização deste método é fundamental que se utilizem palavras que pertençam à linguagem da criança, que se explore a utilização de jogos e que o ambiente das salas de aula tenha à disposição matérias de uso comum, a fim de permitir que as crianças ajam com naturalidade.

Esse processo de aprendizagem compreende a apresentação de dificuldades de maneira gradativa e a prática da repetição e memorização. O que se pretende ensinar com o método analítico é o domínio da leitura para que depois se proceda à análise das palavras, tendo em vista a natureza do processo de ler, que é um processo analítico sintético.

O LETRAMENTO E A APRENDIZAGEM

É de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, "exercício") que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido (OLIVEIRA, 1998, p. 70-71).

Quando falamos em proposta construtivista e letramento temos que o falar, o ler e o escrever devem estar reunidos em um único processo, que tenha em vista as práticas sociais de leitura e escrita, a fim de permitir à criança que a alfabetização e o letramento ocorram juntos. As atividades de análise e síntese são trabalhadas cognitivamente pelo aluno quando faz e refaz hipóteses sobre a leitura e a escrita e estabelece relações entre significado e significante.

Um aspecto importante a ser levado em conta nessas preocupações refere-se à concepção que as crianças têm e formam sobre a escrita. Daí sentirmos urgência em recolocar a discussão sobre alfabetização sob novos ângulos. Do mesmo modo, é preciso rever formas tradicionais de trabalho em classe e o tratamento que tem marcado a relação professor / aluno, de forma a aumentar as oportunidades de a criança ser bem-sucedida na escola. (MORTATTI, 2000, p.252).

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança.

"Para compreender o papel da escrita como prática social, diferenciada da aquisição da tecnologia de aprender a ler e a escrever, considera-se o domínio do código como alfabetização e as práticas de escrita como letramento" (LEITE, 2001, p.53).

Segundo Soares (1998) alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; Por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, que significa isso? Significa que a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o

letramento. Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. (SOARES, 2003, p.1)

A alfabetização e o letramento são considerados duas ações distintas, porém são inseparáveis, o ideal é que se alfabetize letrando, isto significa, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, tornando o indivíduo alfabetizado e letrado.

A escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto servem apenas para demonstrar habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possuem na vida social e nas práticas cotidianas.

De acordo com Morais (2012) sabemos que as concepções de alfabetização e de estar alfabetizado são históricas e variam ao longo do tempo. Nos últimos anos, as concepções sobre esses temas sofreram grandes alterações. Se nos anos 1950, era considerado alfabetizado quem sabia assinar o nome, hoje os recém-alfabetizados, devem ser capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos.

[...] alfabetização e Letramento constituem-se como dois conceitos independentes, porém, indissociáveis. Assim, é possível que indivíduos analfabetos desenvolvam alguns níveis de Letramento social. Entretanto, devemos almejar a formação de cidadãos plenamente alfabetizados e com níveis de Letramento que os permitam constituírem-se como cidadãos conscientes, através da inserção nas diversas práticas sociais de leitura e escrita. (LEITE, 2006, p. 455)

Analisando as novas concepções sobre Letramento e Alfabetização, temos que o aluno deve ser capaz de ler e produzir textos e o trabalho docente deve estar pautado em alcançar tais objetivos em todas as etapas de escolarização, no modelo tradicional de ensino, essa preocupação restringia-se apenas as primeiras séries.

Tendo em vista as novas propostas de Alfabetização e Letramento torna-se necessário rever o funcionamento das instituições em torno de seu projeto educacional e de ensino. O projeto político pedagógico da escola deve pautar-se na perspectiva de Letramento, prevendo práticas de leitura e escrita que corroborem para o sucesso da aprendizagem de seus alunos.

De acordo com as ideias de Kleiman (1995) pode-se definir o Letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, em diferentes contextos e com objetivos definidos. Ainda conforme a autora, este conjunto de práticas envolve os indivíduos e o meio social, relacionados com a escrita e a leitura, em práticas sociais.

Segundo Luria (1988) a criança, quando chega à escola, é um sujeito que já sabe determinadas coisas, faz parte de um grupo sociocultural que fornece situações de cultura, como valores, ideias, conceitos e formas de agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos autores pesquisados pode-se afirmar que a alfabetização e o letramento devam ocorrer juntos, aliando um ensino sistemático de notação alfabética com a vivência das práticas cotidianas em situações de letramento, permitindo que o aluno se aproprie das características e gêneros textuais que circulam no meio social.

Com a perspectiva de Letramento temos um desafio aos educadores é desenvolver uma prática de aprendizagem em que o aluno se torne um cidadão consciente e crítico que possa contribuir nas práticas sociais e posicionar-se em seu meio social, nas relações sociais de uma sociedade letrada.

Após a análise dos conceitos e teorias sobre Alfabetização, é possível afirmar que a prática educativa pode estar relacionada a conscientização do aluno ou relacionada a uma relação de alienação, cabe ao professor e a instituição escolar definir quais são os propósitos e concepções pertencentes ao contexto educacional na qual está inserida.

A alfabetização e o letramento são considerados duas ações distintas entre si, porém são inseparáveis, o ideal e desejável de acordo com o estudo realizado, é que se alfabetize letrando, isto significa, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, tornando o indivíduo alfabetizado e letrado.

As diretrizes educacionais não garantem que as práticas de alfabetização sejam baseadas na concepção de letramento, para isso, a instituição escolar deve planejar suas ações com os seus pares e promover uma reflexão em relação aos propósitos e expectativas de ensino.

Os métodos utilizados na alfabetização modificam-se com o passar dos tempos, com base em estudos, pesquisas, mudanças na sociedade e novas demandas sociais. Passamos a conceituar os métodos de alfabetização considerados tradicionais e que foram utilizados nas escolas brasileiras por vários anos e até hoje ainda encontramos escolas que adotam o modelo tradicional como prática.

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança.

A escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto servem apenas para demonstrar habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possuem na vida social e nas práticas cotidianas.



TIRSA ARRUDA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2008); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2015). Professora de Educação Infantil no Cei Vila Penteado.

REFERÊNCIAS

COOK-GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 7-18, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREINET, Celestin. O método natural de Gramática. Lisboa, 1978.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do Letramento. Campinas: Mercados da Letras, 1995.

KLEIN, L. R. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. Perspectiva. Florianópolis. 2006. p. 449-474. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1659/1407> Acesso em: 06/05/17

LEITE, S. A. S. (org.) Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MORAIS, Artur Gomes de. Como eu ensino: Sistema de Escrita Alfabética. Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

OLIVEIRA, Anne Marie M.: "A formação de professores alfabetizadores: lições da prática". In: GARCIA, Regina L. Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu: ANPED, 2003.



RACISMO E PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente trabalho aborda o papel do educador na constituição da identidade e consciência racial da criança negra. No primeiro momento, trataremos de fatos como o desinteresse escolar por parte de crianças que sofreram algum tipo de preconceito, a pluralidade cultural nas escolas, o racismo latente desde a educação infantil e a cultura negra como elemento chave para desmistificar a ideia de que a vida do negro está traçada ao sofrimento e ao descaso.
Abordaremos sobre a criança na sua formação moral e sua consciência de raça, pois é na educação infantil que a criança começa a ter percepções mais claras em relação às diferenças de gênero, cor de pele e classe social, e é nesta fase que o educador deve intervir com projetos que estimulem a criança a ter consciência de si mesmo e do outro. É na relação do dia a dia que a criança irá compreender e respeitar a identidade de seus colegas, mas para tanto a escola e o professor devem trabalhar juntos para obterem resultados positivos. Se o professor não souber direcionar sua fala, de maneira que atinja a todos igualmente, ele acabará construindo estereótipos na mente de seus alunos, e com isso muitas crianças irão ser maltratadas por seus colegas.
Abordaremos a participação que o negro tem na literatura infantil, demonstrando o seu percurso na narrativa e o valor que lhes é dado. Em nossa prática educacional, não podemos deixar de ensinar aos nossos alunos histórias que valorizem a nossa cultura, bem como utilizar as mesmas em sala de aula para elaboração de projetos que estimulem a criança ao respeito pelo próximo.

Palavras-chave: Racismo; Preconceito; Escola; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho se realizou um levantamento bibliográfico visando confrontar o referencial teórico com a vivência do racismo e preconceito na Educação Infantil. Este é um assunto de extrema relevância no ambiente escolar.

Por meio desse estudo, constatamos que não há um consenso quanto à causa do fato, mas um consenso quanto à existência do problema e a necessidade de encontrar soluções a que venham minimizar esta problemática.

Analisou-se como o indivíduo interage no espaço escolar no relacionamento com o professor e assim citamos alguns comportamentos que podem prejudicar e influenciar o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar.

Trabalhou-se com alunos, professores, coordenadores e diretores a cerca do racismo e do preconceito a fim de conscientizá-los desse ato desumano. Identificamos as diversas formas que o preconceito e o racismo surgem na educação infantil.

Demonstramos também por meio de pesquisas científicas, a inserção da cultura negra nas escolas e como está sendo tratado este tema com seus alunos e professores. E por fim, verificamos por meio de pesquisa em sala de aula em que nível o preconceito está presente na vida de cada aluno.

Os exemplos citados neste trabalho servirão de base para expandir novos casos e mostrar as consequências negativas do racismo e do preconceito.

Este assunto deve ser tratado com toda a sociedade por meio de propagandas e debates em programas de TV, cartazes, vídeos e entrevistas com quem vivencia o racismo e o preconceito.

Se este tema for tratado com seriedade, poderão ocorrer mudanças no quadro dos índices de pessoas que sofrem ou já sofreram com o racismo e o preconceito que infelizmente começa na educação infantil.

Quando a criança vive em um ambiente de puro desrespeito ao seu pudor, consequentemente ela terá grandes chances de abandonar a escola quando adolescente.

Com isso, entra uma problemática de estudo muito importante: é possível que ainda haja preconceito e discriminação dentro da escola entre docentes e discentes ou vice-versa?

Para termos uma resposta válida e satisfatória, devemos ir a fundo ao tema e descobrir as causas mais frequentes, como por exemplo, o fato de alunos negros, nordestinos, entre outros, são os que menos se inscrevem em universidades, pois ficaram com baixa autoestima no decorrer do ensino fundamental e médio.

O que nos leva a crer que itens como classe social, autoestima e preconceito racial acabam afastando o indivíduo do âmbito escolar.

Por fim, a natureza deste artigo, será aplicativa, pois se realizou a pesquisa em sala de aula, por meio de rodas de conversa, abordando o tema com livros de literatura infantil como “O Pequeno Rei e o Parque Real, Menina Bonita do Laço de Fita, O

Menino Marrom, Ana e Ana, Tranças de Bintou, Bruna e a Galinha de Angola, entre outras". Estas histórias permitem o contato com as culturas afro-brasileiras e africanas, com personagens negros representados com qualidade e beleza.

O objetivo será explicativo, no qual demonstraremos para as crianças por meio da literatura infantil, rica em histórias que valorizam todos os tipos de raças e também por meio de vídeos educativos como, por exemplo, KIRIKÚ.

Esse trabalho terá o intuito de demonstrar o que o preconceito pode causar a um ser humano.

A abordagem será qualitativa, pois o principal objeto de estudo é a criança.

Nos procedimentos técnicos iremos utilizar pesquisa bibliográfica como, por exemplo, a autora Cavalleiro (2007), artigos científicos extraídos da internet, revistas científicas e também pesquisa de campo.

PRECONCEITO NA ESCOLA- A INTERFACE RACISMO E EDUCAÇÃO

Segundo Menezes (2002) a sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, sendo este produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, índios e negros de origem africana. Esse contato favoreceu o intercurso dessas culturas, levando à construção de um país inegavelmente miscigenado, multifacetado, ou seja, uma unicidade marcada pela incompatibilidade e pela imprevisibilidade.

Apesar desta mistura tão composta, vemos que ainda existem pessoas que não aceitam a cor de pele ou a origem de pessoas negras, índias, etc. e este assunto deve ser tratado de maneira natural nas escolas de forma que todos aprendam a se respeitar.

Menezes (2002) diz que apesar do intercurso cultural descrito acima, esse contato desencadeou alguns desencontros. As diferenças se acentuaram, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixava evidentes à distância e o prestígio social entre colonizadores e colonos. Os índios e, em especial, os negros permaneceram em situação de desigualdade situando-se na marginalidade e exclusão social, sendo esta última compreendida por uma relação assimétrica em dimensões múltiplas – econômica, política, cultural. Sem a assistência devida dos órgãos responsáveis, os sujeitos tornam-se alheios ao exercício da cidadania.

Segundo Santos (2005) o racismo é um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros.

Mesmo sabendo que hoje em nosso país o racismo é crime e pode resultar até mesmo em prisão, existem pessoas que se julgam superiores a outras com base em sua raça. O que falta neste grupo de pessoas pode ser talvez o conhecimento, mas também uma boa dose de bom senso, coerência e amor pelo seu semelhante.

Abreviando um pouco do que nós já sabemos sobre a escravidão e o abatimento de várias tribos indígenas, vamos voltar nosso assunto para a área da educação, e as obras de Cavalleiro (2007) nos dá uma grande

contribuição com estudos e pesquisas com crianças negras que sofrem com o racismo e o preconceito em sala de aula.

Cavalleiro (2007) afirma que as crianças entre quatro e seis anos, já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico a que pertencem, e as crianças brancas sentem-se superiores assumindo atitudes preconceituosas e discriminatórias. O silêncio dos professores com relação às atitudes facilita a legitimidade de tais procedimentos no espaço escolar.

O que nos deixa claro, que ainda que a criança venha com essa bagagem de discriminação trazida do lar, não impede que o professor faça algo para modificar esse pensamento. E como vimos acima, o preconceito racial vem de muito tempo atrás, desde que os colonos se apossaram do país.

Segundo Menezes (2002), o estudo da interface racismo e educação oferecem uma possibilidade de colocar num mesmo cenário a problematização de duas temáticas de inquestionável importância. Ao observarmos as relações raciais dentro do espaço escolar, questionamos até que ponto ele está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da igualdade. Sendo assim, necessitamos de mecanismos que devam possibilitar um aprendizado mais sistematizado favorecendo a ascensão profissional e pessoal de todos os que usufruem de seus serviços.

De acordo com Cavalleiro (2007), é preocupante a forma como as crianças são inferiorizadas, pois são vítimas de dissimulações, piadas e ironias que encobrem o preconceito latente e que favorecem a cristalização de ideias preconceituosas.

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social.

Segundo Cavalleiro (2007), talvez seja nestes primeiros momentos de socialização que é iniciado o processo de desvalorização dos atributos individuais, que interferem na construção da identidade de criança negra, mestiça ou diversa da branca predominante. Há que se aceitar definitivamente a escola como um espaço tanto de disseminação quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito, dependendo do processo de desenvolvimento pedagógico aplicado.

Para tanto, os atores escolares devem estar preparados para receber estas crianças previstas como vitimas do preconceito e saber como atuar para que isso não ocorra no âmbito escolar.

A INSERÇÃO DA CULTURA NEGRA NA ESCOLA

Falar sobre a cultura negra, não deve

ficar apenas para as datas comemorativas, pois assim pode acabar estabelecendo estereótipos distorcidos e preconceituosos, o tema deve ser abordado no dia a dia, visto que é um assunto interdisciplinar.

Segundo Rocha (2004), o trabalho de educação antirracista deve começar cedo. Na educação infantil, o primeiro desafio é o entendimento da identidade. A criança negra precisa se ver como negra aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa, por isso deve ser cuidadosa a seleção de livros didáticos e de literatura que tenham famílias bem-sucedidas, por exemplo, e heróis e heroínas negras.

Quando o professor estabelece esta relação entre a criança negra e sua identidade, ele terá mais autonomia e segurança de sua raça e consequentemente ajudará as crianças brancas a respeitarem a cultura negra.

De acordo com Rocha (2004), se a linguagem do corpo é especialmente destacada nas séries iniciais, por que não apresentar danças africanas, jogos com capoeira, e músicas como o maracatu e o samba?

Para tanto, o professor deve estar disposto a responder à questão acima, pois se ele mesmo não demonstrar devida apreciação pela cultura, dificilmente os alunos o terão.

De acordo com Rocha (2004 p. 50), podemos comparar no quadro abaixo, erros e acertos sobre como ensinar a cultura negra em sala de aula:

Quadro 01: A questão racial na escola

ERROS	ACERTOS
Abordar a história dos negros a partir da escravidão.	Aprofundar-se nas causas e consequências da dispersão dos africanos pelo mundo e abordar a história da África antes da escravidão.
Apresentar o continente africano cheio de estereótipos, como o exotismo dos animais selvagens, a miséria e as doenças, como a AIDS.	Enfocar as contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade e as figuras ilustres que se destacam nas lutas em favor do povo negro.
Pensar que o trabalho sobre a questão racial deve ser feito somente por professores negros para alunos negros.	A questão racial é assunto de todos e deve ser conduzida para a reeducação das relações entre descendentes de africanos, de europeus e de outros povos.
Acreditar no mito da democracia racial.	Reconhecer a existência do racismo no Brasil e a necessidade de valorização e respeito aos negros e à cultura africana.

ERROS ACERTOS

Abordar a história dos negros a partir da escravidão. Aprofundar-se nas causas e consequências da dispersão dos africanos pelo mundo e abordar a história da África antes da escravidão.

Apresentar o continente africano cheio de estereótipos, como o exotismo dos animais selvagens, a miséria e as doenças, como a AIDS. Enfocar as contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade e as figuras ilustres que se destacam nas lutas em favor do povo negro.

Pensar que o trabalho sobre a questão racial deve ser feito somente por professores negros para alunos negros. A questão racial é assunto de todos e deve ser conduzida para a reeducação das relações entre descendentes de africanos, de europeus e de outros povos.

Acreditar no mito da democracia racial. Reconhecer a existência do racismo no Brasil e a necessidade de valorização e respeito aos negros e à cultura africana.

Fonte: Revista Nova Escola: A Questão Racial na Escola. São Paulo: abril 2004.

Como podemos notar, na maioria das vezes, o que é ensinado nas escolas é justamente a parte dos "ERROS" do quadro. Esta realidade tem que mudar e a postura que professor deve tomar no momento de montar seu plano de aula, é muito importante sempre se preocupando em elevar não só a cultura negra, mas também todas as culturas que permeiam o nosso país.

De acordo com Ciampa (2001), a construção da identidade tem relação tanto com a individualidade quanto com o social ao qual o sujeito pertence. Desse modo, não podemos nos referir ao indivíduo isolado, mas sim como um ser social. Assim, a construção da identidade quanto à consciência de seu pertencimento racial se constrói nas relações com os outros. Esses dois processos irão se formar a partir de um conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais e, também, por uma representação social do grupo ao qual ele pertence, de maneira que a construção se dará de forma dialética entre a história individual e coletiva.

De acordo com Teles (2008) ao se propor uma análise no ambiente de educação infantil é importante ressaltar que esta é uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano, visto que a educação recebida terá grande influência para o desenvolvimento futuro da criança como um ser social. Nesse momento que irá intensificar suas relações sociais por intermédio do contato com o outro e com a cultura, e estará internalizando normas e valores.

O professor não deve atribuir meios que possam provocar um sentido de inferioridade á criança negra, mas que dê a ela um sentido de importância na sua identidade e que ao mesmo tempo ela possa interagir com todo o grupo da sua sala.

Rosemberg (1985), afirma que nesse caso torna-se uma dificuldade para a criança negra se identificar com o grupo, posto que afirmar-se como negro na nossa sociedade, ainda hoje, é trazer para si uma série de estereótipos negativos que estão vinculados à população negra. Posto que a cor negra aparece com muita frequência associada a coisas e personagens maus. "O negro é associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência" (p. 84).

É terrível a comparação que pessoas racistas se referem às pessoas negras, isto é um ato de maldade e falta de consciência, como educadores não podemos deixar de forma alguma que tais pensamentos entrarem na sala de aula prejudicando a todos.

AS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nossa legislação brasileira tem tido nas últimas décadas um olhar atento para a Educação Infantil. Isso ocorreu a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Art. 208, Inciso IV), na aprovação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI - BRASIL, 1998) IV. Nestes documentos, a Educação Infantil vem sendo respeitada, sendo considerada como um dos instrumentos necessários para dar início à educação e à socialização das crianças.

Lima (2005) afirma que é na Educação Infantil que são formados os primeiros embriões dos valores humanos, costumes e princípios éticos, então ali, com certeza as manifestações racistas e discriminatórias poderão ser amplamente combatidas.

Como podemos ver hoje a Educação Infantil, não é mais um local onde as mães deixam seus filhos para passarem um tempo enquanto as mesmas trabalham. Hoje ela é considerada como um espaço onde é ensinado à criança valores que irão prepará-las para a cidadania e é dever do educador independente de sua etnia ou religião, ensinar esses valores de respeito às origens de cada um.

Ribeiro (2002 p. 150) afirma que:

"Crianças brasileiras de todas as origens étnico raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos?".

Em 2003, a Lei 10.639 alterou a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LBD para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Assim, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Abordar temas como o racismo e o preconceito dentro da escola é algo que não poderá ser ignorado, pois temos fontes inesgotáveis de saber que irão auxiliar os professores e demais profissionais educacionais que circundam a pré-escola, com o intuito de educar na diversidade, devem oferecer oportunidade para que as crianças façam sua própria interpretação do mundo.

De acordo com Lima (2005), geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados á escravidão.

Para esta autora, o problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema, que na maioria das vezes, faz com que crianças negras se sintam constrangidas, pois ao contar uma história sobre negros, o professor terá que ter muita diligência para não ofender nem deixar seus alunos numa situação de “coitados” ou de

"sofridos" diante de seus colegas.

De acordo com Ortiz (2003), só por intermédio de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade.

Essa pedagogia genuína só irá se concretizar quando nós, brasileiros nos orgulharmos da nossa cultura e deixarmos de exaltar culturas estrangeiras.

OS ESTEREÓTIPOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL

Era uma vez uma linda princesa que tinha a pele branca como a neve, os cabelos loiros e olhos azuis da cor do céu...

Normalmente esse é o tipo de história que costumamos contar para os nossos alunos, e depois ainda nos perguntamos como são formados os estereótipos. O educador deve estar atento ao tipo e a frequência em que ele conta este tipo de história para os seus alunos, pois não é errado contar os mesmos, porém existem histórias infantis que ressaltam sobre a importância do negro.

Quando o professor oferece apenas esse tipo de literatura infantil para os seus alunos é como se ele mesmo demonstrasse que para merecer um final feliz, o pré-requisito fosse a pele branca, olhos claros e cabelos loiros do personagem.

Segundo Oliveira (1992), nem sempre a criança, por si só, percebe a ausência do negro nos currículos, livros ou meios de comunicação. No entanto, é importante chamar a atenção para este tipo de discriminação e discutir a amplitude histórica dessas ações.

O professor deve saber direcionar a roda de conversa após um conto infantil com personagens negros, ele deve saber elevar a autoestima das crianças negras e também a cultura africana. É de extrema importância que se deixe de falar no negro somente nas datas comemorativas e apenas com imagens de escravizado e sofredor. Oferecer livros com imagens positivas do negro parece cada vez mais urgente neste mundo em que ainda se valoriza determinado tipos físicos que não contemplam o negro. Claro que isto não quer dizer que o professor irá trabalhar unicamente com livros de literatura infantil que apresentem personagens negros, mas sim que os mesmos sejam incluídos nas atividades desenvolvidas na escola desde a educação infantil.

Para Oliveira (2002) o racismo, sendo ideologia, busca legitimar estereótipos e preconceitos. Estereótipo indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro. Constitui imagens que cumprem o papel de criar ou

acentuar a diversidade. O estereótipo resulta, pois, como um instrumento dos grupos, construído para simplificar o processo das relações entre eles e, nessa simplificação, justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoais e coletivos.

Quando o autor diz que o racismo busca legitimar estereótipos, ele realmente aponta para a nossa sociedade extremamente cheia de estereótipos formados por concepções sem nenhum fundamento. Os estereótipos são criados, muitas vezes, fora da escola e invadem o espaço escolar a ponto de não se permitir ver ou ser de outra forma. Por que a menina negra não pode, por exemplo, ser a princesa ou a fada e o menino negro o príncipe ou o herói da história? Na escola, as crianças chegam com estereótipos formados de lindas princesas de pele branca e cabelos loiros, e com isso impossibilita que muitas meninas e meninos negros sonhem em um dia ser uma linda princesa ou em um lindo príncipe. Os estereótipos matam os sonhos de crianças negras que são excluídas em sala de aula e muitas vezes o professor é o responsável por tais atitudes discriminatórias, pois se cala no momento em que deveria enaltecer tal cultura que permeia o nosso país.

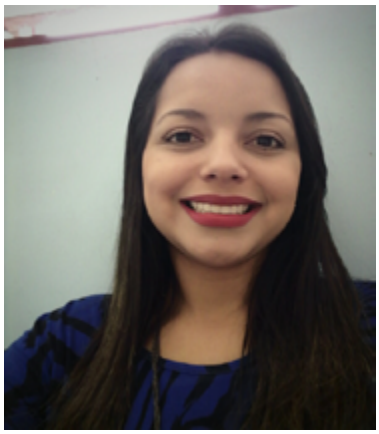
CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeras as versões que se pode oferecer para a discriminação da criança negra na escola. Porém, o educador e todos os atores escolares devem estar preparados para receberem crianças com baixa autoestima, que sofrem o preconceito tanto de racismo como de qualquer outro gênero, e daí trabalharem em cima dessa problemática com todos os alunos.

A escola deve ser o local principal, a fonte inesgotável de conhecimento e sabedoria, na qual não se faz acepção de pessoas, todos devem receber as mesmas orientações e respeito nesse ambiente, mas infelizmente não é o que acontece para dentro de seus muros.

Para Romão (2001), a reversão desse quadro será possível pelo reconhecimento da escola como reprodutora das diferenças étnicas, investindo na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos negros, incentivando-os e estimulando-os nos níveis cognitivo, cultural e físico. O processo educativo pode ser uma via de acesso ao resgate da autoestima, da autonomia e das imagens distorcidas, pois a escola é ponto de encontro e de embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças negras.

O espaço escolar poderá proporcionar discussões a respeito das diferenças de raças presentes em nosso cotidiano, favorecendo assim o reconhecimento e a valorização da contribuição da cultura africana, dando maior visibilidade aos seus conteúdos até então negados pela cultura dominante (estrangeira). Esse tipo de ação com certeza promoverá um conhecimento ao aluno de si e do outro em prol da reconstrução das relações raciais desgastadas pelas diferenças ou divergências étnicas.



THAYS GALHARDO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Uniban (2009);

Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Anhanguera (2010) Professora polivalente do 4º ano na Escola Municipal Ministro Synésio Rocha, Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Campo Limpo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. Campinas: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. Do Silencio do Lar ao Silencio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: contexto 2007.

CIAMPA, Antonio da Costa. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

Dicionário Aurélio. São Paulo: Nova Fronteira 2000. p.235.

Dicionário Aurélio. São Paulo: Nova Fronteira 2000. p.657.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In. Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada. KABENGELE, Munanga (Org.). Alfabetização e diversidade. Brasília: MEC/SEC, 2005. Disponível em: WWW.

fundacaoculturalpalmares.com.br Acesso em: 01 Outubro 2018.

MENEZES, Waléria. Trabalhos para discussão n. 147/2002 agosto · 2002

O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. Disponível em:

http://www.fundaj.gov.br/geral/textos%20online/discussao/menezes.pdf. Acesso em: 06 Outubro 2018.

OLIVEIRA, A.M.R. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil (GT07). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em:<http://www.anped.org.br

Acesso em: 05 Outubro 2018

OLIVEIRA, A.P. Discurso da exclusão na escola. Joaçaba: UNOESC, 2002.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro. História e Cultura Afro-Brasileira no ensino de História. In: 37ª semana de História e II Ciclo de Seminários "Didática da História e Usos Sociais do Saber Histórico", 2006, Ponta Grossa/ PR. 37ª semana de História e II Ciclo de Seminários "Didática da História e Usos Sociais do Saber Histórico". Ponta Grossa: UEPG, 2006. Disponível em: http://WWW.historiaemprojetos.blogspot.com Acesso em: 03 Outubro 2018.

OLIVEIRA, Rachel. Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção. São Paulo: PUC - Dissertação de Mestrado, 1992.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo, Brasiliense, 2003.

Revista Nova Escola: A Questão Racial na Escola. São Paulo: abril 2004.

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes de significado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M R S, CATANI, A M, PRUDENTE, C L e GILIOLI, R S. Negro, educação e multiculturalismo. Panorama, 2002.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro. ed. Mazza

ROMÃO, J. "O educador e a construção de uma autoestima positiva no educando negro" In: Cavalleiro (org) Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura Infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, Joel Rufino dos. O que é racismo. Ed. Brasiliense, 2005.

SILVA, Daniel. Dia da consciência negra? Não obrigado. Viva o dia do Zumbi dos Palmares. Disponível em www.duplipensar.net/artigos/2006-q4/dia-da-consciencia-negra-nao-obrigada-dia-de-zumbi-dos-palmares-sim.html.

Acesso em: 04 Outubro 2018.

SILVA, Hermani Francisco da. Marthin Luther King. Disponível em www.portalafro.com.br/religioes/eangelicos/discursoking. Acesso em: 08 Outubro 2018.

TELES, Carolina de Paula. Revista Anagrama. Revista Interdisciplinar da Graduação Ano 1 - Edição 4 – Junho/Agosto de 2008. Disponível em: http://www.revistaanagrma.com.br Acesso em: 02 Outubro 2018.

ZILBERMANN, Regina; LAJOLO, Marisa. Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 3. ed. São Paulo: global, 1988.



A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A fotografia em sua evolução histórica foi inserida na educação, como arte exposta e especialmente como instrumento de avaliação, ampliando o olhar do professor sobre o grupo, reportando os momentos, registrando pequenas ações, expressões, prazeres e desprazeres que possam ter passado despercebidos ou esquecidos no decorrer das propostas e que se apresentam essenciais para apreciar o desenvolvido da aprendizagem coletiva ou individual. O professor de educação infantil como fotografo tem um olhar objetivo, seu foco não é limitar-se a arte exposta, que poderia se resumir ao belo ou ao retrato, ir além destes, registrar os acontecimentos, captar as expressões e necessidades do grupo e de cada criança, para posteriormente registrar os apontamentos, elaborar registros, avaliações e relatórios com suporte efetivo e documental. A fotografia como objeto de avaliação é uma memória do professor, um reporte a momentos e realizações de dado momento e um histórico da evolução de seus alunos.

Palavras-chave: Fotografia; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil exige um olhar diferenciado do professor, não são provas, cadernos ou exercícios que apresentam o termômetro da aprendizagem dos alunos. A sensibilidade necessária a captar o quanto o aluno caminhou e em que direção o aluno precisa se encaminhar para encontrar sua trajetória são fatores primordiais ao profissional desta etapa educacional.

Nesta vivência com a Educação Infantil o professor se torna um fotografo, busca a fotografia como instrumento e aliado em seu compromisso de proporcionar aprendizagem aos alunos desta faixa etária, nela o profissional pode criar e observar as artes produzida por seus alunos, captar os momentos em que realizou determinada atividade e estudar os reflexos desta em seus pequenos alunos e especialmente avaliar os resultados de seus investimentos na aprendizagem e as necessidades de elaboração de novos metodologias, atividades ou intervenções.

O ato de apreciar a fotografia nos remete aos momentos de prazer em que realizamos as atividades, nos remete ao deleite que proporcionou os momentos de aprendizagem, ao envolvimento das crianças com tarefas muitas vezes simples aos olhos adultos, mais marcantes ao pequeno ser que inicia sua jornada de exploração no ambiente escolar. Nesse movimento de apreciação o professor consegue captar momentos únicos, perceber o quanto esses alunos interagiram com as propostas e o quanto avançaram na aprendizagem.

A fotografia não esgota sua utilidade ou função pela simples contemplação estética, mais sim se expandi como parte da história do aluno, mostrando o presente, comparando com seu passado e retratando momentos únicos em sua trajetória.

A fotografia tem um destino duplo [...] Ela é filha do mundo aparente, do instante vivido, e como tal guardará sempre algo do documento histórico ou científico sobre ele, mas ela é também filha do retângulo, um produto das belas artes, o qual requer o preenchimento agradável ou harmonioso do espaço com manchas em preto e branco ou em cores. (KOSSOY, 2014, p. 52)

A linguagem artística da fotografia apresenta-se como excelente intervenção pedagógica na educação infantil, podendo ser utilizada no enriquecimento dos processos avaliativos, proporcionando uma sensibilização do olhar sobre a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As instituições de educação infantil utilizam-se de fotografias com diversas finalidades, como registro de atividades, processo avaliativo e para apreciação pela exposição, potencializando e favorecendo o entendimento sobre a prática pedagógica, o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

A fotografia é um relevante recurso pedagógico que materializa e cristaliza momentos que a linguagem verbal, ou escrita não, poderiam transmitir com a mesma força, emoção e entendimento.

HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA

A fotografia surgiu no século XVIII e rapidamente se agregou ao conhecimento histórico, sendo preterida pela artes e vista com desconfiança pela área acadêmica, com o tempo ganhou espaço como fonte de pesquisa histórica por registrar as transformações da humanidade, mais ainda tratada como ilustração.

A preservação e a perpetuação de imagens auxiliam os trabalhos investigativos, substituindo muitas vezes palavras que não caberiam para expressar a dimensão de algo retratado, outras vezes uma imagem sem a escrita pode conduzir ao erro na sua leitura.

A fotografia em sua trajetória histórica não deve ser um acessório a linguagem verbal ou escrita, mais como fonte de análise histórica, oferecendo um suporte de estudo instigante e revelador.

O congelamento e gravação de imagens foram obtido pela câmara escura que proporcionou oportunidade de eternizar alguns momentos, posteriormente com a criação da máquina fotográfica ocorreram muitas evoluções para chegarmos as facilidades vividas na atualidade.

A análise da fotografia requer um estudo sobre ela, complementado com outras informações que possam alimentar sua história e trazer detalhes que construa o momento em que a mesma foi produzida e tudo o que revele os passos que levaram ao congelamento deste episódio.

A fotografia é um instrumento de apoio à pesquisa em diferentes campos, com papel importante nas expressões artística em que se destaca por ampliar o olhar para as artes.

Como instrumento pedagógico a fotografia é capaz de materializar e cristalizar os momentos, tornando-se recurso para observar o desenvolvimento infantil, buscando refletir nas necessidades de aprendizagem.

O retrato ou objeto retratado se tornam uma imagem única, um momento que o fotografo captou e que não se repetirá, portanto cabe a ele a descrição do momento da imagem, preservando seu momento histórico.

A preservação do tempo, espaço, emoções, sentimentos são fatores primordiais da fotografia, levam a um tempo que não voltará, tornando-se uma imagem histórica que possibilita conhecer melhor os aspectos de uma pessoa, um local ou uma paisagem.

No Brasil, as fotografias têm sido utilizadas como fontes documentais em pesquisas sobre a área educacional, servindo de fonte documental, bem como na recuperação de acervos e de levantamentos fotográficos.

FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO

As intervenções pedagógicas são fundamentais na educação infantil, são por intermédio da sua constante realização que é proporcionado momentos relevantes e que viabilizam momentos prazerosos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Os recursos didáticos são ferramentas essências a intervenções bem-sucedidas, por proporcionarem o aperfeiçoamento das ações do professor e refletir seu empenho em realizar atividades enriquecedoras.

Na leitura da imagem fotográfica é primordial entender o processo que levou a captura da imagem, como foi a construção de sua captura e a visão do momento em que se deu, para isso são as legendas e informações que a cercam que constroem esse envolvimento.

A fotografia pode ser percebida como um decalque do real, uma reprodutora fiel do momento, tornando-se um aparelho de mediação entre o momento de sua captura e o momento de sua análise.

Boris Kossoy (1989, p.57) aponta que a "evolução dos processos fotográficos impôs (...) padrões formais típicos ao produto fotográfico como um todo", essa compreensão por parte do autor nos proporciona a dimensão da história da fotografia, pois a mesma gerou interesse em reconhecer uma estética peculiar a diferentes períodos históricos, algo que se atrela as necessidades da Educação.

No momento da foto, aquele que está efetuando o registro fotográfico lê as imagens e se empenha em representar a realidade daquele momento. É implícito que está se efetuando um registro da realidade, para isso se faz necessário um olhar sensível, sem mecanizar o processo como algo automático, obter cada registro como momento único, no qual será possível obter referências objetivas e subjetivas ao retornar ao registro.

O professor necessita dialogar com o documento fotográfico e outras fontes disponíveis no momento de suas propostas, dessa forma promoverá um estudo amplo dos conteúdos das imagens, analisando seus resultados e agregando uma linguagem não verbal aos conteúdos e resultados obtidos.

Partilhando o entendimento das imagens obtidas na fotografia durante as propostas, realizando a compreensão das relações entre a arte exposta e registradas nas fotos e os registros realizados no percurso, o professor agregará novos suportes para seu registro e acompanhamento do andamento, observando as expressões, a interação e o desempenho de cada criança no momento da efetiva ocorrência.

Os contextos visuais ou materiais visuais fazem parte de nosso cotidiano e devem ser compreendidos como produto de nosso contexto sociocultural, as imagens produzidas nos registros vão sendo apropriadas e reapropriadas pelas suas finalidades. Gaskell (1992, p.268-269): "A contribuição para o estudo do material visual que o historiador está provavelmente mais bem equipado para realizar é a discussão de sua produção e de seu consumo como atividades sociais, econômicas e políticas".

Chartier (1991) definiu as imagens como fruto de um sistema de representações. "É certo que hoje se admite que a imagem não ilustra e nem produz a realidade, ela a constrói com base em uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico" (Saliba, 2004, p.119).

A escola é ao longo dos anos, instituição que produz ao longo dos anos imagens do olhar social, urbano e histórico, sendo forte produtora e divulgadora de imagens mentais e documentais, influenciando as massas em sua percepção de mundo, desde a mais tenra idade.

O registro fotográfico pode acompanhar

os trabalhos pedagógicos, como instrumento e recurso para observar aprendizagens, acompanhando uma pauta de registro apresentam as dimensões do ocorrido e permite ao professor traçar novos planejamentos didáticos, buscando novas estratégias para os objetivos de sua intencionalidade.

A fotografia permite recuperar momentos que escapam no decorrer de uma atividade, ampliando o olhar do professor, focando no individual e expondo os interesses das crianças no momento da proposta.

Mediante o registro fotográfico podemos reolhar, selecionar, recortar e reviver os momentos em que o protagonismo infantil pode ser vivenciado de forma ampla e refletir sobre as práticas, avaliando e registrando com melhor percepção do ocorrido.

A avaliação na Educação Infantil é tarefa que exige um olhar atento, uma singularidade, pois cada criança tem momentos diferentes, mesmo em idades próximas, "assim, a avaliação deve servir basicamente para intervir, modificar e melhorar a nossa prática, a evolução e a aprendizagem dos alunos" (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 174).

O principal instrumento de avaliação é a observação, o olhar atento a cada criança para poder conhecer seu aluno e saber como cada um recebe as propostas, para elaborar novas atividades e observar os resultados individuais. Neste contexto, a fotografia é o instrumento que amplia o olhar do professor sobre cada uma de suas crianças e possibilita enxergar além do próprio olhar.

Essa prática demonstra o compromisso do professor com sua profissão e com seus alunos, pois as estratégias precisam sempre ser revistas e alteradas para se obter os resultados esperados, construindo e reconstruindo conhecimentos por meio de planejamento de situações que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Apreciar um registro fotográfico é despertar para um momento de prazer e deleite, é nos remeter aos momentos que geraram aquele registro e relembrar os acontecimentos, nossa memória resgata mediante a foto as memórias que nos pareciam perdidas e podemos relembrar de momentos, palavras e gestos que deixaram suas marcas. Transportamos-nos ao momento do registro, tendo ampliada nossa perspectiva do momento.

A fotografia deve ser vista como um caminhar com foco, tendo atenção e sendo crítica em relação ao retratado, possibilitando dessa forma um retorno pedagógico enriquecedor, uma pesquisa crítica do trabalho desenvolvido junto ao aluno, uma busca pelo desenvolvimento e pela aprendizagem de todo o grupo, mais visualizando a avaliação individual e as necessidades de cada um.

Esse instrumento de investigação, a fotografia nos dá uma abertura que se desloca de nossa prática cotidiana, constitui uma visualidade que possibilita sensações e comunicações com o outro, a criança.

"Situa-se no meio caminho da busca de significado do conteúdo; ver, descrever e constatar não é suficiente. É este o momento de uma incursão em profundidade na cena representada, que só será possível se o fragmento visual for compreendido em

sua interioridade. Para tanto, é necessária, a par de conhecimentos sólidos acerca do momento retratado, uma reflexão centrada no conteúdo, porém, num plano além daquele que é dado ver apenas pelo verismo iconográfico" (KOSSOY, 1989, p. 65).

O registro fotográfico é uma produção com linguagem não verbal, um artefato humano, uma mensagem de um momento, apropriado pela tecnologia como um trabalho humano, com construção histórica, nos permite analisar o momento, retomando fatos, analisando os conteúdos, associando os personagens envolvidos e nos remetendo ao momento, recriando novos conceitos de como se realizou esse momento, uma nova óptica.

Para que esse registro produza o entendimento esperado pelo professor, se faz necessário que os profissionais envolvidos na produção do registro estejam relacionados e conectados entre si para ampliar o olhar e buscar dar significado aos gestos, movimentos e andamento do conjunto de todas as atividades envolvidas no registro.

A fotografia necessária à avaliação não é vista como ilustração de um momento, como apenas um recorte para lembrança, mas dentro de uma leitura das fotos, da centralidade de identificação do desenvolvimento das propostas, localizando nelas os conteúdos, as expressões e os reflexos do trabalho produzido e desenvolvido durante o registro.

A avaliação deve ampliar o olhar do professor em relação ao contexto da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças na realização das atividades propostas, é primordial que o docente esteja atento a todo processo da execução das atividades e o que norteou os procedimentos, o envolvimento da criança com o ambiente, os materiais, suas opções e tudo o que lhe rodeia. Esta avaliação é realizada como registro e observação, o que torna a fotografia um recurso adicional, como um olhar adicional para o docente produzir uma avaliação mais coerente e de acordo com o real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação constante do professor comprometido com seu papel de formador de cidadão consciente, crítico e formador de opiniões lhe remete a busca constante por melhores formas de adequar o seu trabalho as necessidades de seus educandos, buscando recursos que amplie seu olhar sobre todos os alunos, seu envolvimento nas propostas e suas necessidades.

Com este olhar, o professor toma a fotografia como fonte de registro, como recurso de ver além do seu próprio olhar, como forma de enxergar o todo e buscar alcançar a necessidades de todo o grupo, para promover novos desafios e ampliar o desenvolvimento.

A respeito das dificuldades que o professor de educação infantil encontra na sua prática diária, a fotografia é sua aliada como objeto de registro, instigando e ampliando seu olhar para detalhes que passariam despercebidos no decorrer das propostas, apontando pequenos momentos significativos que podem levar o professor a propor avanços individuais.

O olhar apresentado pelo registro fotográfico possibilita ao professor uma avaliação mais apurada dos momentos que a criança atravessa, seus percursos e suas necessidades, possibilitando inserir novas práticas que apresentem avanços em seu processo de aprendizagem.

A fotografia é o aliado do professor de educação infantil em toda seu percurso criativo para desenvolver suas propostas, proporciona a investigação sobre o transcorrer da proposta, surpreendendo ao professor quando apresenta um rostinho surpreso, um sorriso espontâneo ou uma careta, indicativos significativos do andamento da atividade.

As possibilidades da fotografia para a Educação Infantil suas possibilidades investigativas e experimentações, imprimem uma compreensão do cotidiano das crianças, apresentando suas relações com os outros e com si própria, tornando o trabalho do professor de educação infantil enriquecido.

A fotografia possibilita um recorte da paisagem, do local, do individuo a ser fotografado. Essa imagem dissociada do seu momento torna-se um registro restrito que possibilita a documentação do desenvolvimento, da aprendizagem ou do prazer proporcionado pela atividade.

As reflexões proporcionadas pela imagem registrada pela fotografia, remete o docente ao momento da realização da atividade, proporcionando um novo olhar sobre essa atividade, uma expressão, um olhar, um movimento pode levar o professor a refletir no quanto o aluno participou e agregou de aprendizagem e desenvolvimento, podendo ampliar as possibilidades de criação e realização.



TAIANE MARQUES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade do Grande ABC (2011); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2017); Professora de Educação Infantil e Fund. I - na Prefeitura de São Paulo e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Caetano do Sul.

REFERÊNCIAS

ABDALA, R. D. A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930). Mestrado, FEUSP, 2003.

AGOSTINHO, Kátia Aguiar. Formas de participação da criança na educação infantil. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Setembro de 2000.

ANDRADE, A. M. M. de S. Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX, Tese (Doutorado). UFF, Rio de Janeiro, 1990.

AUMONT, J. A imagem. 2. ed., Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio César Santoro. Campinas-SP: Papirus, 1995. (Coleção Ofício de arte e forma).

BARROS, A. M. de. Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: a escola como cartão-postal no Distrito Federal do início do século. Tese (Doutorado). UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

BARTHES, R. "A mensagem fotográfica". In: O óbvio e o obtuso, Ensaios críticos III. 1990.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999. 360p.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. 3. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGER, John. Modos de ver. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar.

In.: Novaes, Adauto. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CAPUTO, Stela Guedes. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. Teias: Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul/dez 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. História da Infância Sem Fim. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2000.

CÔRREA, Sandra Vieira. O Olhar de Quem Aprende: o sentido das artes visuais na escola. Tese (mestrado) - Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação, Pelotas, RS, 2010.

DUBOIS, Philippe. O ato fotográfico e outros ensaios. Campinas, SP: papirus, 1993.

FELIZARDO, Luiz Carlos. A fotografia de Luiz Carlos Felizardo. Porto Alegre: Brasil Imagem, 2011.

GASKELL, Ivan. História das Imagens. In. BURKE, Peter (org.). A escrita da história. São Paulo: Edunesp, 1992.

HADIJI, C. Avaliação desmitificada. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação & realidade, 1994.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KERN, Maria Lúcia B. Imagem manual: pintura e conhecimento. In. KERN, Maria Lúcia B. e FABRIS, Annateresa (orgs.). Imagem e conhecimento. São Paulo: Edusp, 2006.

KOSSOY, B. A história da fotografia. In: História geral da arte no Brasil. v. 1. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983._____. Fotografia e história. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. Fotografia e história. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. Cotia: Ateliê Editorial, 2000 LIMA, Solange F. O circuito social da fotografia. In: FABRIS, Annateresa. Fotografia: usos e funções no século XIX. São Paulo: Edusp, 1998.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil em tempo de LDB. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

MASSCHELEIN, Jan. Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. Revista Educação e Realidade v.33, jan/jun/2008. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2008.

OLIVEIRA Jr., A. R. de. Do reflexo à mediação: um estudo da expressão fotográfica e da obra de Augusto Malta. Mestrado em Multimeios, Unicamp, 1994.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: Mais do que atividade, a criança em foco. In: Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios. Luciana Esmeralda Ostetto. (Org.); Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, Registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: Educação Infantil. Saberes

e Fazeres da Formação de Professores. Org Luciana E. Ostetto. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação.- Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora ltda, 2010, Vol. 1.

VILL, Sônia. Ensaiando o olhar: O sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças de Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.



AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar, por meio de pesquisa bibliográfica, a influência da afetividade no desenvolvimento infantil. As crianças em idade pré-escolar passam por fases de desenvolvimento nas quais o afeto e o cuidado, a satisfação de suas necessidades primárias estão transitando da família para a escola, e compreender os aspectos-chave da afetividade no processo de desenvolvimento infantil pode garantir o sucesso da aprendizagem. Este trabalho baseou-se notadamente nas ideias de Wallon e Vygotsky, dado que suas teorias influenciaram decisivamente a maneira como a Educação Infantil avançou de apenas uma preparação da criança para o ingresso no período escolar propriamente dito para a compreensão da necessidade de respeitar as características peculiares dessa etapa a educação.

Palavras-chave: Afetividade; Educação Infantil; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Diversas correntes teóricas visam explicar como os indivíduos constroem suas próprias identidades. Todas elas, porém, têm um ponto em comum: a personalidade humana se constrói por meio do convívio social.

É o modo como nos relacionamos uns com os outros que transforma os nossos valores, afetos, maneirismos e a forma como enxergamos o mundo. Herdamos características genéticas de nossos antepassados, mas nossos valores morais e sociais são aprendidos na convivência com a família, o círculo social e na escola.

Em todos os âmbitos, o que o indivíduo busca – consciente ou inconscientemente – é o equilíbrio. Desta forma, o desenvolvimento humano é marcado por transformações e adaptações para manter a estabilidade. Na criança, essa estabilidade é de extrema importância, uma vez que seus mecanismos de defesa ainda não alcançaram o nível que lhe permita tomar suas próprias decisões e lidar com as consequências.

O primeiro lugar onde encontramos parâmetros que nos guiarão na coexistência com outros indivíduos é o reduto familiar. É por intermédio da convivência familiar que as necessidades da criança são satisfeitas. Da satisfação dessas necessidades depende a sobrevivência da criança, tanto física quanto psicologicamente. Na família – ou nas pessoas que a substituem – a criança encontra proteção contra o frio, abrigo, alimentação, carícias, incentivos, segurança e conhecimento.

A maneira como a criança percebe o mundo real e dá significação a ele também é influenciada pelos diversos grupos aos quais pertence: étnico, religioso, social ou econômico. Assim, ao contrário de outros animais, o ser humano não é caracterizado apenas por particularidades biologicamente herdadas, mas também as que são historicamente formadas.

A infância é vista pela humanidade por diversos aspectos, desde o surgimento das primeiras sociedades. Mas em qualquer tempo, as crianças têm sido vistas como entes a serem moldados de forma a servir a um propósito dentro da sociedade. Assim, a maneira de "utilizar" a força humana – física ou intelectual – determina como a criança deve ser encarada e educada em cada época.

AS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para os teóricos do Inatismo, os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais, nem mesmo importantes, para o desenvolvimento humano. O homem já nasce com suas qualidades básicas – personalidade, reações e conduta social – prontas, e não podem ser modificadas pelo meio.

Segundo a concepção inatista, as qualidades são aperfeiçoadas de acordo com a maturação biológica, quando as potencialidades e os "dons" estão plenamente desenvolvidos.

Outras correntes, porém, surgiram posteriormente e, baseando-se em estudos

científicos, contestaram essa teoria. A concepção comportamentalista, proposta por B. F. Skinner, o papel do ambiente é mais importante do que a maturação biológica. São os estímulos presentes em uma dada situação que determinam o surgimento de um determinado comportamento, não levando em consideração o raciocínio, ideais e fantasias.

Artur Ramos (apud PATTO, 2013) estudou as origens dos desajustes da criança e seus "atrasos afetivos". Para ele, os desajustes infantis eram prioritariamente causados pelo ambiente familiar. No caso das crianças pobres, elas eram vítimas de pais alcoolistas, abusadores e/ou negligentes, influência de más companhias e o próprio ambiente promíscuo em que viviam (conflitos domésticos, escorraçamento afetivo, subnutrição e fadiga pelo trabalho). Também referiu-se ao "professor problema", que refletia os desajustamentos de seu ambiente doméstico em sala de aula.

Ao conceito de maturação inicialmente atribuía-se características predominantemente biológicas (neurológicas), mas posteriormente foram incluídos termos como "neuropsicológico" e, também "psicológico". Em todos os conceitos, porém, existe uma coincidência: a importância da aprendizagem no desenvolvimento e a idade cronológica como um referente obrigatório (ROMERO, 2010).

A concepção interacionista, formulada por estudos de Piaget e Vygotsky, postula que o desenvolvimento humano se dá por meio da interação entre o indivíduo e o meio, buscando equilíbrio e significação. A maturação biológica permite formular novas funções mentais conforme as crianças são expostas a diversas situações. Vygotsky destaca a importância da fala e do gesto – da comunicação, portanto – como a principal forma de interação e a que mais exerce influência no desenvolvimento da criança.

Para Piaget, o desenvolvimento intelectual é construído individualmente e socialmente. À medida que seu crescimento orgânico permite estabelecer conexões mentais mais complexas, as situações a que o ser humano é exposto contribuem também para o seu desenvolvimento.

Wallon definiu o ser humano como uma pessoa geneticamente social, já que os aspectos biológicos e sociais são estreitamente ligados. Procurou compreender o desenvolvimento infantil observando as relações que a criança estabelece com o ambiente para alcançar seus objetivos, e quais os meios utilizados dentro de suas possibilidades.

Dessa forma, procurou compreender o desenvolvimento infantil por meio das relações estabelecidas entre a criança e o ambiente. A cada estágio, a interação entre o indivíduo e o ambiente é aperfeiçoada e reformulada para atender aos objetivos da criança.

EMOÇÕES

Nas mais variadas literaturas, afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. A maior

parte das vezes, confundida com emoção. O número de definições científicas sobre o termo emoção é grande já que a afetividade é estudada em áreas de conhecimento diversas e não interdisciplinarmente.

Para Wallon (2010) as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes correspondentes a determinadas situações. A primeira emoção experimentada pelo recém-nascido é o medo, e isto se deve à falta de preparo do seu organismo para lidar com os estímulos externos que está recebendo do novo ambiente em que se encontra. As emoções são as exteriorizações da afetividade.

Quando o bebê chora porque está com fome ou com dor, não faz isso racionalmente, mas está manifestando uma sensação. Assim, consegue que algum adulto venha a saciar sua fome ou mitigar sua dor. Mais tarde, o ato (choro) ganha sentido e, portanto, intencionalidade. Desta forma vai moldando suas emoções e passa do sincretismo à diferenciação.

É pela emoção que a criança estabelece o primeiro elo com o meio. Os meios são os campos sobre os quais a criança age com os recursos que lhe são disponíveis e ao mesmo tempo se constituem em instrumentos para o seu desenvolvimento. Entre as crianças e seus meios, as relações são de determinações recíprocas: de diferenciação, especificação mútua e solidária. Logo, não se pode pensar a criança como determinada uniformemente por um dos meios em que se insere, mas como um sujeito que vai se construir na relação entre os diferentes meios, como a família, a comunidade onde mora, a escola.

Além disso, podemos considerar, baseando-se nas concepções de Wallon, que as emoções são um importante meio de sobrevivência para o bebê humano, sem as quais ele não sobreviveria. Advém do caráter biológico (genético) das emoções sua contagiosidade a sobrevivência humana.

A toda alteração emocional correspondente uma flutuação do tônus muscular; modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se estreitamente. Mantém relações de antagonismo com a atividade cognitiva: é fato de conhecimento geral que conseguir envolver alguém em estado de ansiedade em um trabalho de reflexão (uma análise intelectual das causas da própria emoção, por exemplo) resulta em reduzir a angústia. Inversamente, é também conhecido o poder, tão bem manuseado pelos grandes retóricos, de produzir emoção mediante meios puramente representativos. Acrescentando a estas possibilidades a constatação do papel do tônus muscular, tem-se, ainda, uma terceira possibilidade, correspondente à atuação mecânica, periférica. Também são conhecidos os efeitos das massagens e do relaxamento, bem como as crises emotivas provocadas por atividade rítmica intensa.

A teoria walloniana demonstra três diferentes entradas para a região em que se formam e reduzem as manifestações passionais; uma de natureza química, central; outra de tipo mecânico-muscular, periférica, e outra ainda de natureza abstrata, representacional. Examinando a fundo sua tese sobre papel do tônus muscular, Wallon o utiliza como critério classificatório: identifica emoções de natureza hipotônica,

isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão.

Outras emoções são hipertônicas, tais como a raiva e a ansiedade, capazes de tornar enrijecida a musculatura. A concentração do tônus é percebida como dolorosa. Daí o caráter prazeroso das situações afetivas onde se estabelece um fluxo tônico, de tal sorte que ele se eleva em movimentos expressivos: é o caso da alegria.

Sendo as crianças essencialmente emotivas, os adultos, no convívio com elas, estão permanentemente expostos ao contágio emocional. A ansiedade infantil, por exemplo, pode produzir no adulto próximo também angústia, ou irritação.

Do seu caráter social resulta ainda a tendência que tem para nutrir-se com a presença dos outros. A criança tende a agir de modo mais expansivo na presença de diversas pessoas, mas a ter um comportamento mais comedido quando deixada sozinha ou quando é ignorada.

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo. Mas a qualidade do comportamento do qual ela se origina dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora, sem dúvida, não desapareça completamente (isto significaria atingir um estado não emocional, o que não existe, já que para Wallon, a afetividade é componente permanente da ação, e se deve entender como emocional também um estado de serenidade), se reduzirá.

Em sentido geral, portanto, e possível descrevê-la como potencialmente anárquica e explosiva, imprevisível, e por isso assustadora. Está aí a razão pela qual é tão raramente enfrentada pela reflexão pedagógica.

A emotividade é diretamente proporcional ao grau de insuficiência de meios. Na vida adulta ela tende a surgir nas situações para as quais não se tem recursos, nas circunstâncias novas e difíceis.

Ao estabelecermos um vínculo estas duas características, identificaremos a formação de uma tendência a que poderíamos chamar de círculo da emoção: a de surgir nos momentos de incompetência, e então, provocar ainda maior insuficiência. Na interação entre adultos e crianças, os resultados daquele círculo geralmente são tensos para ambos. A educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento.

A revolução orgânica provocada pela emoção concentra no próprio corpo a sensibilidade: ocupada com as próprias sensações, fica diminuída a percepção do exterior. A sensibilidade tem um nível afetivo e outro cognitivo, assim como a motricidade e a linguagem.

O caráter altamente contagioso da emoção vem do fato de que ela é visível, abre-se para o exterior por meio de modificações na mímica e na expressão facial. As manifestações mais ruidosas do início da infância (choro, riso, bocejo, movimentos dos braços e das pernas) atenuam-se sem dúvida, porém a atividade tônica persiste, permitindo ao observador sensibilizado captá-la.

Esta visibilidade faz com que a tendência ao contágio tenha bases muito concretas, embora geralmente subliminares e mal identificadas. Há um "diálogo tônico", uma comunicação forte e primitiva que se faz por intermédio da atividade tônico-postural.

A longa fase emocional da infância tem sua correspondente na história da espécie; nas associações humanas mais primitivas, o contágio afetivo supre, pela criação de um vínculo poderoso para a ação comum, as insuficiências da técnica e dos instrumentos intelectuais. Enquanto não for possível a articulação de pontos de vista bem diferenciados, a emoção garantirá, para o indivíduo como para a espécie, uma forma de solidariedade afetiva. As culturas primitivas dispõem de rituais capazes de desencadear disposições coletivas para o combate: as danças guerreiras são geralmente coreografias em que o elemento preponderante é o rítmico, precisamente aquele capaz de gerar excitação em razão da elevação do tônus.

AFETIVIDADE

A afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira.

A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, a afetividade retrocede para dar espaço a intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade.

A partir daí cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.

A ideia de fases do desenvolvimento da inteligência é bastante familiar, bem menos comum é a noção de etapas da afetividade, fora da psicanálise, onde ela se aplica a uma sexualidade que se desenvolve à margem da racionalidade. Aqui existe a suposição de que ela incorpora de fato as construções da inteligência e, por conseguinte, tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por esta razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis.

No seu momento inicial, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, onde as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros.

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando o seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. Em seu último grande momento de construção, a puberdade, retorna para o primeiro plano um tipo de afetividade que incorporou a

função categorial (quando esta se construiu, evidentemente). Nasce então aquele tipo de conduta que coloca exigências racionais às relações afetivas: exigências de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos etc.

Não as atender tende a ser percebido como desamor; o que ocorre frequentemente entre adolescentes e seus pais, quando estes persistem em alimentá-los com um tipo de manifestação que não corresponde mais às expectativas da sua nova organização afetiva.

Nos momentos dominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social e sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural.

Tudo o que foi afirmado a respeito da integração entre inteligência e afetividade pode ser transposto para aquela que se realiza entre o objeto e o sujeito. Conclui-se que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto.

Em Vygotsky, encontramos dois pressupostos complementares e de natureza geral em sua teoria que descrevem sucintamente uma posição básica a respeito do lugar do afetivo no ser humano. Em primeiro lugar, uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer divisão das dimensões humanas como corpo/alma, material/não-material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma abordagem sistêmica, que propõe a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Ambas as abordagens buscam a pessoa como um todo e, portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis.

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. A separação do intelecto e do afeto, como objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de "pensamentos que pensam a si próprios", dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino se dá a partir da realidade cultural e social dos sujeitos, assim

como de suas condições humanas e de trabalho. Desta forma, esse desenvolvimento tem que ser realizado nas interações entre todos: gestores, professores, pais, alunos e profissionais administrativos, cujo objetivo tem que estar voltado não só para a satisfação das necessidades básicas, como também para a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção, acompanhado do afeto, sobre as demais atividades.

No mundo atual, as pessoas têm acesso a um grande volume de informações, o que traz a necessidade de adequar as formas de ensinar às novas tecnologias e às mudanças pessoais e sociais. Estimular a criatividade e a crítica, proporcionando ambientes mais descontraídos e amigáveis, acolhedores, utilizando a afetividade para construir um processo reflexivo nos alunos.



TAMIRIS CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Guaianás (2015).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre, Artmed, 2006.

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, 1994.

DAMIANI, Magda Floriana; MATTOS, Mariluci da Silva. In: IX ANPED SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Sucesso escolar e sua possível associação com relações afetivas positivas entre professor e aluno. Disponível em http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1543/392 Acesso em 07 de outubro de 2018.

DAVIS, CLAUDIA; OLIVEIRA, Zilma. Psicologia da Educação. São Paulo, Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo, Moderna, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

ROMERO, Juan F. Atrasos maturativos e dificuldades na aprendizagem. In:COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução de Fátima Murad. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.



DIFICULDADES NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

RESUMO: O artigo aqui apresentado traz como tema as Dificuldades no Processo de Leitura e Escrita, sendo realizada uma pesquisa voltada para uma criança de dez anos, que se encontra matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental I e apresenta dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Foram propostos como objetivos a avaliação das dificuldades no processo de leitura e escrita, elaboração e adaptação de atividades para intervenção no processo e analise do impacto das intervenções pedagógicas. Nossa pesquisa está pautada em um estudo de caso, em que analisamos todo o contexto no qual a criança se encontra inserida. Trazemos ainda contribuições da concepção construtivista para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, sendo as atividades elaboradas e adaptadas dentro desta concepção. No primeiro momento foram colhidos dados por meio de entrevistas e atividades diagnósticas, posteriormente foram realizadas as devidas intervenções com as atividades necessárias.

Palavras-chave: Dificuldades; Leitura; Escrita; Construtivismo.

INTRODUÇÃO

A leitura e escrita são práticas essenciais aos seres humanos e ao longo da história vem mostrando sua importância, tanto no processo de registro de informações como também na comunicação e relação entre os homens. Ao analisarmos o contexto histórico da escrita, evidenciamos sua necessidade desde as mais antigas civilizações, se mostrando como uma ferramenta indispensável para o processo de evolução da humanidade.

É por meio da leitura e escrita que o homem do presente pode entrar em contato com o homem do passado, pode expressar seus sentimentos, defender suas ideias, registrar acontecimentos e se comunicar, desta maneira se torna um membro atuante em sua sociedade e compreendendo sua própria existência.

A escrita serviu e tem servido para muitas finalidades, como: políticas, religiosas, literárias, publicitárias, enfim cada povo lhe atribui um uso, sendo a mesma uma das mais antigas tecnologias da humanidade (TEBEROSKY, 1990). Entendemos que o domínio da leitura e escrita é um aspecto imprescindível a qualquer pessoa, para que a mesma possa atuar e intervir na realidade que se encontra inserida, como também para estabelecer relações no decorrer de sua existência.

Desenvolvemos um estudo de caso, este por sua vez se concentra no estudo de um caso particular, sendo uma representação de casos semelhantes, o caso escolhido deve ser capaz de fundamentar situações parecidas, aceitando outras deduções. Os dados colhidos devem ser registrados com rigor e apresentados em relatórios qualificados (SEVERINO, 2007). Desta forma descrevemos abaixo todas as etapas que serão realizadas.

O estudo de caso aqui apresentado é voltado para uma criança de dez anos, que está no 5º ano do ensino fundamental I e apresenta dificuldades no processo de leitura e escrita. Foram realizados dez encontros, iniciamos o primeiro encontro com entrevistas, que foram realizadas com a professora, com o responsável pela criança e com a própria criança, para finalizar está primeira etapa realizamos com a criança duas atividades diagnósticas e aplicamos alguns desenhos, a fim de identificar as dificuldades e necessidades que a mesma apresentava nos processos descritos acima.

Com os dados em mãos, buscamos bases teóricas significativas e relevantes para embasar nosso estudo e elaboramos atividades para intervir no processo de leitura e escrita desta criança, sendo realizados mais nove encontros, no qual foram aplicadas as atividades elaboradas e realizadas as intervenções necessárias.

Diante desta realidade, temos como objetivos: avaliar as dificuldades no processo de leitura e escrita, elaborar e adaptar atividades para intervenção neste processo e analisar o impacto das intervenções realizadas no processo de aprendizagem da criança mencionada acima.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

BREVE HISTÓRICO DO CONTEXTO DA ESCRITA

Ao analisarmos a história da escrita, podemos perceber a importância da mesma desde a pré-história, em que os homens primitivos estabelecem uma comunição pautada na pintura rupestre (desenhos desenvolvidos nas paredes das cavernas), apesar desta prática não ser considerada um sistema de escrita, pois não havia uma padronização e organização estabelecida, era por intermédio destes desenhos que os homens trocavam mensagens, ideias, sendo também usada como uma forma de expressar seus desejos e sentimentos.

O primeiro sistema de escrita surgiu a cerca de 5.000 anos a.C na Mesopotâmia, foi desenvolvido pelos sumérios e denominado de escrita cuneiforme (sistema em forma de cunha e cada palavra era representada por signos), consistia em um sistema baseado em contas, sendo realizados em pedras de argila de diferentes formas com desenhos, listras ou cruzes para representação das vendas de ovelhas e compras de cereais, sendo usadas também na contabilização de impostos, estas pedras eram guardadas em caixas que também eram identificadas.

O aumento da complexidade da vida econômica, social e política trouxe consigo a necessidade do desenvolvimento de sistemas de registros gráficos de contabilidade (estoques de grãos e animais, por exemplo) e administração (decisões governamentais e acordos diplomáticos). A criação do meio escrito de expressão da linguagem verbal respondeu basicamente a esta necessidade. (FARACO, 2012, p. 53).

Após o surgimento da escrita cuneiforme, os egípcios desenvolvem o sistema hieróglifo, a cerca de 3.000 a.C, eram realizados desenhos imitando a natureza, sendo considerados uma arte. Ambos eram considerados sistemas de bases logo gráficas e tinham semelhanças com o objeto representado, sendo verdadeiros pictogramas, depois perderam este caráter figurativo, se transformando em logo gramas e as palavras eram representadas por signos. Posteriormente foram criados os sistemas silábicos em que cada sinal representa uma sílaba, utilizado hoje no Japão.

A partir do sistema silábico, surge o sistema alfabético, em que cada letra corresponde a um som individual, foi usado inicialmente na Fenícia, no século XVIII a.C, este sistema foi ao longo dos anos sendo simplificado, estabelecendo uma ordem para as letras, dando origem desta forma ao abecedário e logo após ao alfabeto latino, o qual fazemos uso atualmente.

O CONSTRUTIVISMO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

O processo de ensino e aprendizagem contribui para o desenvolvimento do ser humano como um todo, desta forma é de extrema importância que este aprendizado seja significativo, não devendo ser pautado em meras cópias e reproduções

do conhecimento ou da realidade que o individuo se encontra.

Essa ideia é evidenciada ao estudarmos a concepção construtivista, que diz claramente que é preciso atribuir significado aos conteúdos ensinados, levando o educando a estabelecer uma interação com o objeto de estudo ou com o conteúdo proposto, para que isso ocorra efetivamente, é necessária uma aproximação por parte do educando com este objeto ou conteúdo e que o mesmo se envolva com seu processo de ensino e aprendizagem. O educador deve sempre levar em consideração a bagagem que os alunos trazem ao ingressar na escola, ou seja, suas experiências, seus conhecimentos prévios sobre os diferentes assuntos, sua forma de ver o mundo e partir daí propor situações indagadoras, despertando a curiosidade e o gosto pela aprendizagem, para que o mesmo possa construir o seu próprio conhecimento.

Desta forma a aprendizagem é um processo constante de desenvolvimento e o conhecimento não está concluído e nem terminado, mas é visto como um processo de construção e criação. Para o desenvolvimento de um modelo construtivista de aprendizagem em sala de aula é necessário que o educador construa situações de aprendizagem, configure fontes de informações para resolve-las, observe como seus alunos lidam com os problemas, procurando sempre estabelecer um dialogo para que os alunos possam formular diferentes alternativas para a resolução dos problemas.

Segundo Teberosky e Colomer (2003) ao citar Hiebert e Raphael, o modelo construtivista traz alguns princípios como:

O primeiro princípio construtivista é teórico. Consiste em orientar as estratégias de ensino em função da convicção dos professores de que seus alunos não partem do zero, e sim de que têm conhecimentos prévios construídos, a partir dos quais se devem criar pontes para as novas aprendizagens.

O segundo princípio consiste em propor problemas e tarefas relativamente exigentes e para as quais os alunos ainda não têm respostas. Eles vão construindo as respostas durante o processo de aprendizagem, em função das situações-problema a resolver.

O terceiro princípio consiste em oferecer ajuda ao aluno sobre como proceder. É importante levar sempre em consideração o ponto de vista do aprendiz e facilitar sua expressão através de perguntas que lhe permitam refletir.

O quarto princípio orienta a promoção de atividades conjuntas entre os alunos, em duplas ou em pequenos grupos que facilitem o intercâmbio e a discussão entre os companheiros, para que aprendam uns com os outros.

O quinto princípio apresenta o professor como modelo de interpretação e de produção de escrita, que transforma o escrito em objeto simbólico e explora toda sua riqueza cultural. HIEBERT e RAPHAEL, 1996; SOLÉ e TEBEROSKY, no prelo (apud TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 81).

O educador neste contexto deve ter um papel de mediador, orientador e organizador do conhecimento, problematizando a realidade e auxiliando os alunos em suas

dificuldades, com o objetivo de fazer que os mesmos reflitam sobre o assunto, propondo diferentes alternativas para a resolução dos impasses que surgem. Deve ainda valorizar os momentos de discussões em sala de aula, relacionadas ao modo que como seus alunos pensam em relação aos conteúdos e assuntos abordados, é preciso propor desafios ao educando, para que ele se sinta como "peça–chave" de seu aprendizado, tornando a aula mais atrativa, agradável, motivadora e prazerosa, despertando assim o interesse dos mesmos.

É importante promover um ambiente rico em troca e busca de informações e conhecimentos, é preciso deixar que os alunos se expressem, trocando suas ideias uns com os outros, este ambiente deve ser bem criativo e diversificado, levando sempre em consideração a diversidade, no caso do aprendizado da leitura e escrita, deve ser rico em materiais escritos ligados ao contexto em que as crianças estão inseridas, sendo essencial que as crianças estejam em contato com leitores e escritores, bem como com diversas formas e gêneros da linguagem oral e escrita, atraindo desta forma a atenção das mesmas, para que estes ambientes sejam explorados ao máximo pelos alunos.

ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM A EDUCADORA

Formada em Pedagogia, cursando uma pós-graduação em alfabetização e letramento e uma graduação em informática, refere que opta por uma metodologia baseada na oralidade, explorando os conhecimentos prévios de seus alunos, complementando seu trabalho com pesquisas, cadernos de apoio e livro didático.

Com relação ao aluno, a educadora diz que o mesmo apresenta um bom comportamento na escola, porém apresenta dificuldades no processo de leitura e produção de textos e as atividades que ele realiza sempre estão pautadas em cópias.

Segundo ela a mãe do aluno possui uma boa relação para com a escola, estando sempre presente, porém a educadora diz perceber que a mãe não auxilia o filho de forma correta, dificultando o processo de ensino e aprendizagem do educando.

Para tentar sanar as dificuldades a educadora propõe um trabalho coletivo, no qual os alunos ajudam uns aos outros, sempre intervindo quando necessário.

ENTREVISTA COM RESPONSÁVEL – MÃE

Na entrevista realizada com a mãe, percebemos que a mesma se mostra interessada e preocupada com o processo de aprendizagem de seu filho, reconhecendo que o mesmo apresenta algumas dificuldades na leitura e escrita, porém traz certa angustia, referindo estar despreparada para auxiliá-lo nos deveres de casa, pois possui baixa escolaridade (estudou somente até o 2º ano do ensino fundamental).

Diz ainda que a pessoa que auxilia a criança nos deveres de casa é a irmã de 12 anos, que na maioria das vezes não tem

paciência suficiente para explicar as tarefas e acaba realizando as atividades para o irmão.

Segundo a mãe o aluno em casa (com ela e com as irmãs), apresenta um comportamento bem agressivo, diferente de seu comportamento perante o pai, amigos e escola.

ENTREVISTA COM O ALUNO

No momento da entrevista com o aluno, percebemos que o mesmo se sentiu um tanto desconfortável com as perguntas realizadas, respondendo somente o necessário.

O aluno diz gostar da escola, preferindo ir á escola a ficar em casa, porém afirma se identificar melhor com as aulas de educação física, informática e artes, não gostando das aulas de matemática e dos momentos de leitura em sala de aula, pois refere "não conseguir ler direito", se sentindo incomodado.

DIAGNOSTICANDO AS DIFICULDADES

ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS

Com objetivo de detectar as dificuldades que ao aluno apresenta no processo de leitura e escrita, foram realizadas duas atividades diagnósticas.

Na primeira atividade solicitamos a leitura de um livro infantil de linguagem simples, porém tivemos como resposta uma leitura pausada, desrespeitando as pontuações, apresentando dificuldades nas palavras que continham LH, CH, RR, QU e M, R e S, como também sérios obstáculos na interpretação do texto.

Aplicamos ainda uma segunda atividade, na qual havia uma gravura em uma folha, pedimos para que o aluno descrevesse o que estava visualizando, neste momento percebemos que ele escreve como fala, trocando algumas letras, se mostrando desinteressado pela atividade, ao solicitarmos que desenvolvesse mais o raciocínio se negou.

CAMINHOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Foram realizados dez encontros, no período de um mês, com frequência em média de dois encontros semanais. Como já detalhado anteriormente o primeiro encontro se pautou nas entrevistas e atividades diagnósticas realizadas com o aluno, com estes dados em mãos buscamos caminhos para intervir no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita do educando. Elaboramos e adaptamos atividades, realizando as intervenções necessárias.

ATIVIDADES PROPOSTAS

Já no momento da entrevista deixamos com o aluno um gibi, para que o mesmo pudesse ler em sua casa, no segundo encontro solicitamos a ele que nos contasse a história lida, porém se mostrou apreensivo, passava o dedo entre as figuras do gibi, tentando explicar a história, percebemos que o aluno não havia realizado a leitura,

então solicitamos que levasse novamente o gibi para casa, o aluno não deu retorno, demonstrando falta de interesse na proposta.

Neste segundo encontro realizamos uma atividade, na qual o aluno deveria escrever os nomes das figuras nos quadradinhos, não podendo sobrar e nem faltar quadrados, no decorrer da atividade apresentou dificuldades na escrita de algumas palavras como Flores (no FL), Cenoura (escrevendo com S no início), Estrela (não colocou o R), realizamos a intervenção sempre solicitando ao mesmo que relesse o que foi escrito, descobrindo seu erro.

No 3º, 4º e 5º encontros foram realizadas atividades ligadas ao desenvolvimento da escrita, como lista de suas coisas preferidas, decifre o enigma (nas quais no meio do texto, foram trocadas algumas palavras por figuras) e complete o texto com palavras pré-definidas.

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente alfabetizador. A seleção do material escrito deve ser feita pela necessidade de oportunizar às crianças o acesso a diversos textos e de facilitar as diferentes funções e características das práticas socais de leitura e escrita. (FERNANDES, 2010, p. 134).

Compreendemos que é de extrema importância trabalhar atividades relacionadas aos diferentes modos de produções textuais, sempre atribuindo conceitos significativos a realidade do aluno, pois a aprendizagem da leitura e escrita traz consigo a possibilidade de uma plena participação social do individuo no meio em que ele vive.

Porém aluno demonstrou desinteresse pelas atividades propostas, dificultando o processo de intervenção que foi realizado com alfabeto móvel. Ainda nestes encontros propomos atividades de adivinhas, com objetivo de trabalhar o processo de leitura, pois segundo Fernandes (2010, p. 40) "é lendo que se aprende a ler, a compreender e a decifrar o texto, caminhando dessa maneira para o processo de aquisição de leitura", porém o aluno apresentou um sério obstáculo no que diz respeito à interpretação, especialmente quando ele mesmo realizava a leitura.

Posteriormente nos encontros 6 e 7, foram dadas atividades com cruzadinhas, listas de animais (separar os animais que voam dos que não voam), tendo um bom desempenho já que atividade se pautava na cópia dos nomes dos animais e produção textual a partir de um desenho, esta ultima tivemos como objetivo aguçar a criatividade do aluno.

Com objetivo diagnóstico ao final do sétimo encontro, aplicamos um ditado com palavras já trabalhadas em atividades anteriores e de 10 palavras ditadas o aluno acertou apenas uma.

Diante dos erros identificados, optamos mais uma vez por intervir com o alfabeto móvel, pudemos perceber que identificava melhor seus erros no momento em que alguém lia para ele.

De acordo com Fernandes (2010), para o trabalho com linguagem escrita os textos mais adequados são: receitas, regras de jogos, anúncios, folhetos, textos, história em quadrinhos, parlendas, adivinhas entre outros.

Em nosso oitavo encontro, aplicamos duas atividades, uma relacionada à interpretação de texto, na qual em meio às frases havia desenhos que faziam parte da leitura, neste momento o aluno apresentou uma boa leitura, respeitando as pontuações e interpretou corretamente o texto. Na segunda atividade solicitamos a leitura da parlenda "Lá na rua 24", aplicando posteriormente uma atividade em que as palavras estavam juntas, exemplo: lánarua24, devendo o aluno separar cada palavra, apresentou dificuldades, porém obtivemos os resultados esperados.

No encontro de número nove elaboramos uma atividade voltada para a produção e criação textual, foi disponibilizado partes de uma história para que o aluno pudesse criar o restante da mesma, demonstrou um grau de dificuldade significativo relacionado a criatividade, sendo necessárias intervenções nos diferentes momentos da história.

Foram trabalhadas ainda palavras as quais o aluno apresentava sérios erros em atividades realizadas anteriormente, sendo o caso de palavras com FL, QU, PR, RR, S, CH, LH, PAR, PER, PIR, POR, PUR entre outras.

Em nosso décimo encontro optamos em realizar uma atividade sem intervenções, solicitamos ao aluno a escrita de uma redação, tendo como tema "Um livro esquecido numa estante", consistia na história de um livro que há muito tempo não aparecia ninguém para lê-lo, a partir daí o aluno deveria relatar como este livro se sentia diante desta situação.

Tivemos como resultado desta redação um texto curto, com muitos erros de grafia, demonstrando grande desinteresse pela atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas entre linhas deste trabalho evidenciamos a extrema importância do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, importância esta ligada diretamente a cidadania, ou melhor, ao exercício da mesma e o domínio destas modalidades é essencial para uma participação social efetiva.

Pois são por meio das práticas de leitura e escrita que entramos em contato com o mundo, nos comunicamos, nos expressamos, construímos e compartilhamos conhecimentos, entendendo e sendo entendidos.

De início traçamos como objetivos de nosso estudo a avaliação das dificuldades no processo de leitura e escrita do aluno, a elaboração e adaptação de atividades para intervenção e finalmente o impacto das mesmas, podemos dizer que nossos objetivos foram alcançados em partes a partir do momento em que detectamos com precisão as deficiências apresentadas pelo aluno elaborando atividades significativas que auxiliaram no processo de intervenção pedagógica, porém no decorrer de nossa pesquisa nos deparamos com um grande obstáculo, obstáculo este que acabou por atrapalhar o alcance de nosso principal objetivo – sanar as dificuldades do aluno em relação a sua leitura e escrita.

A falta de interesse e comprometimento por parte do aluno com seu processo de ensino e aprendizagem foi um fator extremamente decisivo no alcance de nosso objetivo maior, levando também em consideração o curto período da pesquisa, pois seria necessária

uma maior disponibilidade de tempo para levar adiante as atividades e intervenções necessárias para suprir as dificuldades e necessidades do aluno.

Ao analisarmos o contexto como um todo, podemos perceber que o aluno no decorrer de sua vida não teve motivações suficientes, para que pudesse gostar e valorizar a aprendizagem, demonstrando um grande desinteresse, não dando a devida importância para seu processo educacional.

Diante desta situação, deixamos em aberto aqui neste artigo a seguinte reflexão: Como educadores, o que podemos fazer para despertar o gosto e o interesse do educando pelo seu aprendizado?

Logicamente não é uma das tarefas mais fáceis, mas é preciso buscar alternativas, para atrair este aluno, levando o mesmo a se conscientizar da importância do processo educacional em sua vida.



TAMIRIS ALVES MEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Águas de Março; Professora de Educação Básica - na EE Santos Dumont.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Derly. Manual de pesquisa. Metodologia de Estudos e Elaboração de Monografia. 2ª ed., ver., São Paulo: Expressão e arte, 2010.

COLL, César et al. O Construtivismo na sala de aula. 6ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem escrita e alfabetização. 1ª ed., São Paulo: Contexto. 2016.

FERNANDES, Maria. Os segredos da alfabetização. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed., rev., São Paulo: Cortez, 2010.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita. 2ª ed., São Paulo: Editora da Unicamp – Trajetória Cultural, 1990.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES REFLEXIVAS PARA UMA FORMAÇÃO SIGNIFICATIVA

RESUMO: A educação a distância por meio do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) representa uma necessidade que visa a contribuição para a formação inicial e continuada de profissionais e alunado de modo geral. Em alguns casos questiona-se acerca do preparo adequado de professores e estudantes para enfrentarem esse desafio. Os elementos que contribuem para pensar a formação de professores são revistos como uma articulação de fatores que, sem negar os contextos, permitem a apropriação dos recursos da tecnologia digital para o ensino. O uso das TIC's melhora o processo de ensino e aprendizagem, além de favorecerem programas inovadores na área de educação.

Palavras-chave: Educação; Distância; Formação; Professores; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A educação a distância obteve uma alta procura em termos da flexibilidade que a modalidade oferece. Além disso, o acesso remoto a cursos de ensino à distância ajuda os estudantes de todo o mundo a estudarem em sua própria zona de conforto. Maior que a flexibilidade, o ensino associado à distância proporciona a independência dos alunos no que concerne permitir que eles se concentrem mais na aquisição de conhecimentos ou habilidades que precisam para trabalhar e pular aspectos que já conhecem.

Além desta vantagem, o estilo de ensino em termos de estrutura do corpo docente e curso evoluiu para se alinhar com os padrões exigidos no atual mercado de trabalho. A educação à distância, desde humanidades até gestão, apresenta currículo relevante do setor para torná-los mais aplicáveis e responsáveis no trabalho. Assim, o aprendizado se estende ao escopo de sessões não acadêmicas, com professores preparados para lidar com diferentes facetas do Ensino e Distância (EaD).

Acesso instantâneo e recursos de qualidade são aspectos importantes da aprendizagem na educação a distância. O meio on-line com sua conectividade 24 horas por dia, 7 dias por semana, serve como uma interface global para que os alunos se conectem com seus colegas, compartilhem conhecimento, aprendam com os especialistas e cresçam em todos os termos. Todos esses aspectos da educação a distância da nova era levam a uma consideração confiável e às vezes mais valiosa aos olhos dos futuros empregadores.

As vantagens de cursos a distância é que ajudam os iniciantes a prosperar na competição moderna. Os estudantes podem se matricular em qualquer curso que desejem e não estão limitados pelas restrições de tempo e espaço. Ao mesmo tempo, eles podem garantir emprego e criar uma riqueza de experiência. Com base na experiência, os alunos de ensino à distância têm a combinação certa de conhecimentos acadêmicos e práticos para progredir em sua carreira.

A educação a distância tornou-se uma parte importante e extremamente valorizada da educação superior, com faculdades e universidades fornecendo certificações que são igualmente reconhecidas com as certificações que os alunos recebem de um programa de estudo tradicional. A educação on-line, incluindo cursos e cursos a distância, conseguiu tornar a educação mais acessível e trazer uma contribuição significativa para a meta da educação global.

A EaD E O ADVENTO DAS TECNOLOGIAS NOS EUA

Ao longo da história da comunicação humana, os avanços na tecnologia impulsionaram mudanças paradigmáticas na educação. A comunicação entre professor e aluno é um elemento vital da educação a distância bem-sucedida. A mídia tem desempenhado um papel essencial no estabelecimento de comunicação entre

professores e alunos. Para que a comunicação ocorra, no mínimo, deve haver um remetente, um receptor e uma mensagem. Se esta mensagem é destinada como uma instrução, então, além de estudante, professor e conteúdo, devemos considerar o ambiente no qual ocorre a comunicação educacional. O sucesso da educação a distância se baseia no conteúdo do diálogo entre professor e aluno e na eficácia do sistema de comunicação em um processo educacional contínuo.

Durante o século XIX, nos Estados Unidos, várias atividades na educação de adultos precederam a organização da extensão universitária. Os materiais impressos enviados pelo correio eram o principal meio de comunicação, ensino e aprendizado. Em 1883, uma Universidade de Correspondência sediada na Universidade de Cornell foi estabelecida, mas nunca saiu do papel. O primeiro reconhecimento oficial da educação por correspondência veio de 1883 a 1891. Essa faculdade foi autorizada pelo estado de Nova York a conceder diplomas acadêmicos a alunos que concluíram com êxito o trabalho nos institutos de verão e por correspondência durante o ano acadêmico. Interesse sobre a eficácia do estudo por correspondência versus estudo tradicional foi tema de debates e discussões. A Universidade de Yale, foi autorizado de 1883 a 1891 a conceder títulos a estudantes que concluíram o estudo por correspondência, mas acreditava que o estudo de correspondência não poderia suplantar a instrução oral presencial, ou ser considerados como seus substitutos. Alguns especialistas acreditam que está chegando o dia em que o trabalho feito por correspondência será maior do que o feito nas salas de aula de academias e faculdades.

Essa visão trouxe uma nova maneira de pensar sobre o valor e o futuro da educação à distância para instituições. Seu entusiasmo pelo movimento de extensão foi uma força positiva para a Universidade. Em última análise, os alunos continuariam em popularidade, aceitação e eficácia. Em 1915, a criação da Associação Nacional de Extensão Universitária (NUEA) ampliou o foco para outras questões, como a necessidade de novos modelos pedagógicos e novas diretrizes, como políticas universitárias de aceitação de crédito de cursos por correspondência, transferência de créditos e padrão qualidade para educadores por correspondência.

A PARTIR DOS ANOS 30 O CAMPO SE INTENSIFICA

Os resultados do levantamento da faculdade da Universidade de Chicago em 1933 sugeriram que o estudo por correspondência deveria ser justificado experimentalmente, gerando inovações e dados de pesquisa que levassem a melhorias na metodologia de ensino. Este estudo de pesquisa foi muito importante para a futura base de conhecimento neste campo. O meio de correspondência era um sistema de entrega dominante há mais de quarenta anos, mas novas tecnologias de entrega começaram a fornecer opções adicionais para o estudo de correspondência.

Instruções visuais, incluindo slides e

filmes, foram adicionadas ao repertório de muitas unidades, mas a nova tecnologia mais promissora para o ensino por correspondência foi o rádio instrucional. Nos anos entre as Guerras Mundiais (1918-1946), o governo dos EUA concedeu licenças de radiodifusão para faculdades, universidades e conselhos escolares. Com todas as demandas e popularidade do rádio instrucional, no ano de 1940 havia apenas um curso de crédito em nível universitário oferecido pelo rádio e esse curso não conseguiu atrair nenhuma inscrição. Ainda assim, o conceito de educação por rádio foi uma das principais razões para o desenvolvimento da televisão educativa em meados do século XX.

Mais e mais associações e apoio social desenvolvido para educação à distância em todo o país. Companhias de embalagem, ferrovias, a Associação Americana de Bancos, Sindicatos, Exército e Marinha e associações estaduais e nacionais de bem-estar reconheceram os méritos da instrução por correspondência. Com o crescimento da popularidade e as necessidades de estudo por correspondência, novas questões como as características dos alunos, as necessidades dos alunos, a eficácia da comunicação e o valor dos resultados em comparação com o estudo presencial tornaram-se interesses públicos. O interesse em encontrar respostas para essas questões foi o motivo de muitas novas pesquisas que contribuíram para o crescimento da base de conhecimento da educação a distância.

No início dos anos 1950, apesar dos esforços dos líderes no campo, o estudo por correspondência lutava para ganhar aceitação, e ainda era visto como suspeito pelos acadêmicos (SCHMITT; MACEDO, 2008).

Durante as décadas de 1960 e 1970, várias alternativas ao ensino superior tradicional se desenvolveram nos Estados Unidos. As principais razões foram tendências nacionais abrangentes que incluíram custos rapidamente crescentes da educação de residentes tradicionais, interesse em educação informal e não-tradicional, população americana cada vez mais móvel, crescimento de atividades voltadas para carreira, necessidade de aprender novas competências, insatisfação pública com instituições educacionais.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, a televisão a cabo e via satélite passou a ser usada como meio de distribuição de cursos a distância. Durante a década de 1980, muitas ofertas de telecurso de qualidade estavam disponíveis usando a entrega por cabo e por satélite.

O desejo e a participação das mulheres na educação a distância ajudaram o crescimento da modalidade a distância nas décadas de 1980 e 1990. A participação das mulheres na educação a distância esteve diretamente relacionada às mudanças políticas e sociais na posição das mulheres na família e na sociedade, às mudanças tecnológicas no local de trabalho e à necessidade econômica de participação, mercado de trabalho e novas oportunidades de trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA EaD PARA O CENÁRIO ATUAL

O ensino à distância é o elemento comum no centro das revoluções: tecnologias de aprendizagem, aprendizagem de adultos e educação na comunidade de defesa. Hoje, o ensino à distância oferece alcance e sua natureza interativa. Ao ampliar sua influência, as instituições educacionais podem disseminar ou, para usar uma expressão mais contemporânea, distribuir o ensino a clientelas muito grandes e amplamente dispersas. Com capacidade de interação aprimorada, podemos agora trocar conceitos e ideias com uma audiência de adultos experientes. Os alunos podem aprender uns com os outros e o professor pode aprender com os alunos.

"[...] a educação reflete as transformações da base material da sociedade e, por isso, não está acima da sociedade, mas consiste em uma dimensão concreta da vida material e que se modela em consonância com as condições de existência dessa mesma sociedade" (BUENO; GOMES, 2011, p. 54).

Hoje, as teorias de aprendizagem se concentram em algumas dimensões tais como participação ativa em projetos motivacionais e trabalhos colaborativos. A linguagem desempenha um papel importante na aprendizagem. A interiorização de atividades práticas em atividades mentais mais complexas é assegurada por palavras, especialmente escritas (associadas ou dissociadas) na origem da formação de conceitos. A linguagem é o mediador por excelência da transição da interiorização para a externalização. Instrumentos de desenvolvimento psicológico como palavras, teorias de pesquisa, processos mnemônicos, etc., são acessíveis ao aprendiz apenas no contexto de comunicação com adultos e colaboração com outros.

A externalização possibilita tornar uma atividade cognitiva explícita, pública, negociável e "solidária". Isso economiza a atividade cognitiva do implícito processo de internalização que a criança pode fazer hoje com os outros, ela pode também fazer isso amanhã sozinho.

A combinação de educação e tecnologia para alcançar seu público em grandes distâncias é a marca registrada do ensino à distância. Esse é um meio estratégico de fornecer qualificação, educação por meio de novos canais de comunicação e instituições de ensino (LÉVY, 1993). Com previsões de ser um dos sete grandes desenvolvimentos na área da educação no futuro, a educação a distância é crucial na nossa situação geopolítica como um meio de divulgação e assimilação de informações sobre uma base global (BUENO; GOMES, 2011). A aprendizagem é um processo de aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Para que este processo seja qualificado como aprendizado, em vez de uma simples retenção temporária, deve implicar uma retenção do conhecimento ou da habilidade em questão que permita sua manifestação em um tempo futuro. Aprendizagem pode ser definida de uma maneira mais formal, uma mudança relativamente permanente no comportamento o possível resultado da experiência (SCHMITT; MACEDO, 2008).

A possibilidade de estudar com os outros sempre foi considerada uma das vantagens da educação presencial. Esta maneira de aprender de forma cooperativa tem a grande vantagem de unir o talento de muitas pessoas, motivar o processo de aprendizagem, aumentar a retenção de participantes em programas educacionais e tornar a experiência de aprendizagem mais agradável quando compartilhado com as pessoas, que sentimos afinidade.

Tradicionalmente, os grupos de estudo têm trabalhado quando as partes interessadas se encontram fundamentalmente frente a frente, estabelecem uma disciplina de trabalho e passam a cultivar boas relações pessoais. Esse aspecto afetivo do estudo em grupo só pode ser imitado no estudo à distância. O modo de distância, no entanto, tem o benefício potencial que torna possível para pessoas que estão localizadas em lugares geograficamente distantes e que, por várias razões, não podem trabalhar na mesma dimensão temporal, podem fazê-lo através do uso de tecnologia (LÉVY, 1993). Em outras palavras, mesmo que seja difícil, se é que é impossível, reproduzir a interação rica produzida nos grupos de estudo, o uso da tecnologia pode constituir grupos virtuais que, em outras condições, seriam impossíveis de conformar.

"Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. " (BRASIL, 1998, p. 1)

Um erro comum é para considerar quais são as tecnologias que desempenham um papel ativo nos processos de aprendizagem e de socialização e não os sujeitos envolvidos no seu uso. O uso das TIC's é concebido como um fim em si mesmo e não de acordo com o desenvolvimento cognitivo do aluno. Sobre esta questão, afirma-se que orientação final da educação não depende das próprias tecnologias, mas dos projetos sociais, políticos e pedagógicos em que estão inseridas (ARRUDA, 2004). As mudanças necessárias na educação dessas vezes devem ser baseadas não apenas no potencial técnico das TIC's, mas em um novo modelo de aprendizagem que leva em conta a forma como o processo educacional é concebido, o papel ativo do sujeito como um construtor do conhecimento, e a interação professor-aluno e aluno-aluno no processo educativo.

AS TIC's NO PROCESSO EDUCATIVO

Hoje os mais jovens se caracterizam por pertencer à geração de nativos digitais, aquela parcela da população que nasceu após a invenção da internet. É por isso que a incorporação de tecnologia na educação proporciona uma série de benefícios que ajudam a melhorar a eficiência e a produtividade na sala de aula, além de aumentar o interesse de crianças e adolescentes em atividades acadêmicas. A Internet e o acesso a dispositivos móveis cada vez mais intuitivos colocaram uma

mudança de paradigma no uso da tecnologia. Essa mudança também é evidente no campo da educação, no qual mais e mais coisas podem ser feitas, aproveitando a rede e suas possibilidades, tanto na sala de aula quanto fora dela.

Embora a tecnologia possa ter um impacto muito positivo se for usada corretamente nas escolas, a implementação do seu uso traz consigo alguns desafios que eles têm que enfrentar. Uma transformação tão importante significou que, a partir de um aprendizado baseado na memória, passamos para um aprendizado baseado nas capacidades de pesquisar, analisar e interpretar as informações corretamente e que se traduz em algumas novas necessidades (ARRUDA, 2004).

A necessidade de fornecer formação de qualidade aos professores para que eles possam aproveitar os recursos tecnológicos e incorporá-los em suas aulas, a importância dos centros educacionais terem uma conexão com a internet boa o suficiente para ser usada por vários dispositivos ao mesmo tempo. Isso evitará frustrações e as classes poderão ser ágeis e eficazes, o importante desembolso financeiro que carece de ser feito para incorporar as novas tecnologias nas salas de aula também é um fator importante a ser considerado. É provável que encontremos alguma resistência à mudança, especialmente de setores mais conservadores ou menos familiarizados com novas tecnologias ou entre os pais de alunos. A introdução da tecnologia em sala de aula implica a necessidade de aprender a trabalhar em equipe e de forma mais colaborativa, algo em que os alunos geralmente não estão acostumados e necessitarão de um tempo de aprendizado. A introdução da tecnologia em aula requer uma mudança de paradigma, nos conteúdos programados e nos sistemas de avaliação, uma vez que será necessário adaptá-los à nova realidade.

"A perspectiva de formação de professores exige esta reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância. " (BELLONI, 2006, p.77)

Portanto, embora as vantagens de introduzir a tecnologia nas escolas possam ser importantes, é primordial que elas sejam acompanhadas pelas mudanças necessárias para que tanto os alunos como os professores possam tirar o máximo proveito dela. A utilização de novas tecnologias de informação e comunicação em todas as atividades humanas e a forte tendência à globalização econômica e cultural exigem que todos os seres humanos possuam novas competências pessoais, sociais e profissionais para enfrentar as mudanças contínuas em todos os aspectos e nos avanços da ciência e economia.

Não é que as novas tecnologias suplantem o trabalho dos professores. Estes passaram a servir de plataformas de apoio, que acabam complementando de forma dinâmica os processos de ensino. Nesta era digital, é claro que estamos falando de modelos pedagógicos inovadores que permitem a auto-formação do aluno. Ou seja, ele não

precisa mais de um professor para acessar conhecimento, ao contrário, é ele quem está interessado em aprender, descobrir, fazer e divulgar. As funções de professores mudam quando para desenvolver suas atividades em um ambiente virtual também já não tem, limitações de tempo ou espaços geográficos e tende a responder a grupos de alunos cada vez mais heterogêneas e diversas, para que eles devem redefinir sua tarefa profissional, bem como as funções que devem assumir no desenvolvimento deste.

O papel deste novo professor deve ser o de um guia e motivador, além de promover o intercâmbio de novas experiências cognitivas, ser também um aprendiz. Então, se você estiver disposto a ter novas tecnologias como aliadas e usá-los em suas aulas acadêmicas, acessá-los com a mentalidade de construir um espaço de reflexão, dinamismo e criatividade com os seus alunos, momento este em que você é o mediador e eles são os expositores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor tem um papel fundamental no processo de inovação, porque pode-se dizer que é impossível para as instituições de ensino convencionais iniciar processos de mudança sem o apoio do corpo docente, nem parece que essas experiências promovidas podem ser bem-sucedidas por professores sem o apoio da instituição. Nesse sentido, argumenta-se que a competição e a iniciativa institucional são realmente necessárias. Este tipo de projetos deve ser assumido por toda a organização e pelas equipes de gestão, atendendo, entre outras coisas, aos perigos que o desconhecimento desse tipo de iniciativas tem para as universidades, deve ser responsável pelo processo global de ensino-aprendizagem, seja ele desenvolvido em ambientes convencionais ou outros mais flexíveis. Além da responsabilidade do conteúdo, o professor tem que participar do processo de desenho e elaboração dos materiais de aprendizagem, nos processos de distribuição dos mesmos e nas instâncias de troca de informações, opiniões e experiências, bem como no atualização e melhoria de materiais.

A educação a distância é um método ou sistema educacional de formação independente, não face a face, mediada por diferentes tecnologias. Especialistas definem como planejado ensino e aprendizagem, o ensino ocorre em um lugar diferente do aprendizado, requer comunicação através de tecnologias e organização institucional especial. A EaD modifica os padrões tradicionais no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, não existe uma relação direta em tempo real para o professor direcionar o processo e o processo de aprendizagem do aluno é mais flexível, não há coincidência física em termos de lugar e tempo, requer maior independência e autorregulação por parte do aluno. A educação a distância adota várias peculiaridades, dependendo da intermediação, do tempo e do canal que serão utilizados.

Quando os professores estão integrados com criatividade e autonomia, os alunos trabalham juntos na competência digital e com os demais componentes

envolvidos e integram os recursos de apoio aos processos de ensino-aprendizagem, podemos falar de uma verdadeira integração. A fim de alcançar uma abordagem integrativa, é necessário alcançar a integração do professor e dos alunos, assumindo ambos os seus papéis no novo cenário. A formação de professores deve visar o uso das TIC como uma ferramenta pedagógica insubstituível, com pleno conhecimento e acessibilidade aos meios tecnológicos, que devem estar disponíveis nas escolas. A inadequação das estruturas organizacionais e estruturais das escolas é um fator que afeta as práticas pedagógicas que visam promover uma integração curricular de várias tecnologias.

A era da informatização da sociedade e a introdução de novas tecnologias de informação e telecomunicações na educação dão uma oportunidade às mentes criativas e visionárias destes espaços de conhecimento, permite ao professor com vocação, conhecimento e compromisso A competência tecnológica desempenha um papel importante e adquire outro perfil com o ensino virtual, uma vez que é um meio importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Os alunos estão em um ambiente natural e podem navegar facilmente neste mundo virtual interconectado, geralmente chamado de geração nativa ou líquida digital, baixar facilmente aplicativos que são usados intuitivamente e publicar informações em suas páginas pessoais ou blogs. Além disso, oferece outras vantagens, promove o desenvolvimento de iniciativas, desenvolvimento de habilidades de busca e seleção de informações, fácil acesso a informações de todos os tipos, independentemente da localização, interação contínua de grupos que preparam apresentações online ou projetos através de chat ou videoconferências que permitem uma comunicação eficaz, responsabilidade da própria aprendizagem, o aluno é quem marca seu ritmo de trabalho, mas sempre sob a orientação de professores que fornecem o material adequado.



TATIANA APARECIDA DE LIMA

Professor de Educação Infantil e Ensino fundamental I na Rede Municipal de São Paulo - na EMEI Professor Yukio Ozaki. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Supervisão Escolar.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BELLONI, Maria Luisa. Educação a Distância. Campinas, Autores Associados, 2006.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9394 de 1996).

BUENO, J. L. P.; GOMES, Marco A. de O. Uma análise Histórico-crítica da formação de Professores com tecnologias de informação e comunicação. Revista Cocar Belém, vol. 5, n. 53, 2011.

LÈVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

SCHMITT, V.; C. M. S. MACEDO; V. R. ULBRICHT. A divulgação de cursos na modalidade a Distância: uma análise da literatura e do atual cenário brasileiro. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Rio de Janeiro, v. 7, 2008.



A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA NA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL I E A FORMAÇÃO DOCENTE

RESUMO: Este artigo visa analisar o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que almeja ensinar a ler e a escrever todas as crianças até os 08 anos de idade, ou melhor, dizendo até o terceiro ano do ensino fundamental. Tenho como objetivo principal analisar o Pacto como um programa de capacitação dos docentes que estejam trabalhando com uma classe do primeiro ao terceiro ano, sendo visto como uma estratégia para melhora os resultados da educação. A princípio o PNAIC será apresentado, posteriormente será analisado dentro de um contexto politico de capacitação docente, depois serão apresentados alguns conceitos conclusivos. Mostrando e reafirmando o valor de uma política de formação atrelada à melhora nos resultados em avaliações que são feitas dentro do nosso país.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagens; Educação; Idade Certa.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa fazer uma apreciação previa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um projeto do MEC, que se conforma como uma obrigação assumida entre o governo federal, estadual e municipal que aspira ensinar a ler todas as crianças até os oito anos de idade, ao cabo do 3º ano do ensino fundamental, estabelecido pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. A propósito do Pacto Nacional é importante gravar que é prometido à capacitação permanente de educadores alfabetizadores, que são os educadores que atuam nas classes de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e educadores de classes com diversas séries. Esse programa governamental tem permanência prevista de dois anos e tem como fundamental citação o Programa Pró-Letramento.

A educação é um tema de inúmeros debates, não havendo como exaurir, em razão da importância do assunto. É por meio da educação que nos tornamos indivíduos melhores, com maiores pretensões e possibilidades.

O direito à educação deve ser assegurado às crianças e adolescentes, milhares destes ainda estão fora dos bancos escolares no mundo inteiro, seja por falta de condições financeiras, de transporte, motivação ou quaisquer que sejam os motivos. Mesmo havendo diminuição dos números de infrequência e evasão escolar, ainda assim, esses sujeitos em peculiar condição de desenvolvimento não possuem acesso à educação. A educação de qualidade é um direito fundamental que amplia e garantem os demais direitos humanos e sociais.

A citada análise visa discutir às políticas educacionais do país, trazendo este programa como elemento da política educacional solidificada na década 2000, no que se menciona à sua possível repercussão na capacitação continuada, no trabalho do professor e no currículo, com base nos problemas e na implementação de programas governamentais necessários de capacitação de educadores para a nossa educação fundamental, vistos como necessários e preciosos para a uma melhora dos resultados educacionais nas avaliações nacionais.

Analisando o Pacto Nacional no conjunto atual da educação brasileira citarei autores como Afonso (2012); Freitas (2007 e 2012), Santos (2008), Oliveira (2004), e documentos e termos regulatórios relacionados ao citado programa governamental como: o Manual do pacto; o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece; a portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o pacto; a portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que delibera categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa; e a medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012 que dispõe sobre a base técnica e apoio financeiro da União aos entes federados, dentre outros.

A princípio será esquematizada uma silhueta do Pacto Nacional e depois iremos analisar este programa governamental dentro do contexto da política de capacitação docente, e, finalmente serão apresentadas

algumas considerações conclusivas.

Esta parte será de análise referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa praticada dentro do governo Dilma Rousseff, fazendo complementação a outros programas governamentais que visam à capacitação do educador, e por consequência uma melhora nos resultados das avaliações nacionais, motivando discussões dentro do campo educacional, trazendo resultados cada vez mais significativos para todos os brasileiros.

O objetivo desse projeto é aprofundar o estudo e analisando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (PNAIC) e a formação continuada dos profissionais de Educação que atuem no ciclo de alfabetização, do primeiro ao terceiro ano.

Analisar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que nada mais é do que um compromisso assumido pelos três governos passando rapidamente pelo contexto político e esse plano visa melhorar a formação dos professores que trabalham desde o primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

Identificar os pontos positivos e o que poderia ser ainda melhorado, pois há muitos problemas dentro das salas de aula atualmente.

Esse artigo se justifica a partir do momento que como educadora é necessário saber sobre essas leis e fazer com que elas se cumpram dentro das escolas, tanto da rede pública quanto da privada.

Muitos jogam a culpa em cima dos professores, mas não percebem que nossas leis deixam uma brecha muito grande, para que a educação venha caindo à qualidade, fazendo cada dia mais pessoas alfabetizadas, mas com um nível muito baixo de aprendizagem, eles sabem ler, escrevem seus nomes, ou melhor, assinam e não compreendem o que leu e nem sabem escrever direito.

ASPECTOS DO PNAIC

Dentro do Manual do pacto (2012) é enfatizado que deve ocorrer à alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do 3º ano do ensino fundamental, ou até os 08 anos de idade, e constitui um acordo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, assim como estabelece um alvo do novo Plano Nacional de Educação.

É um assunto muito pertinente a todas as pessoas que pretendem se formar professoras e ingressarem na rede estadual ou municipal de ensino, por ajudar na formação docente e na pretensão de melhorar o ensino público no nosso país.

O Pacto Nacional na Alfabetização na Idade certa pretende alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental.

Esse programa trás muito orgulho para o MEC e é desenvolvido por muitas cidades e Estados pelo Brasil.

O Pacto contribui muito para a alfabetização, pois apresenta muitos recursos para os professores, e contribui com o estudo dos mesmos.

É pretendido que a política de avaliação da educação básica deva promover a participação efetiva, a autonomia e

resultados destinados à intervenção para a melhoria da escola pública.

Os resultados mostrados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) mostra um pequeno avanço todos os anos.

Em algumas escolas há uma valorização do estudo realizado pelos professores.

No papel todos são incluídos no mundo da alfabetização, cabendo ao professor descobrir um modo de tentar alfabetizar todos.

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa vem sendo desenvolvido em ações que estimulam a ação reflexiva do educador sobre o tempo e o espaço dentro das escolas.

Esse programa contem alguns princípios centrais que orientam toda essa proposta:

- Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- Integração entre os componentes curriculares;
- Foco na organização do trabalho pedagógico;
- Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento;
- Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

O PNAIC começou com uma formação em Língua Portuguesa no ano de 2013, em 2014 entrou Matemática, a pretensão era que em 2015 entrassem todas as áreas do conhecimento, de forma integrada, promovendo a formação das crianças desde o inicio da vida escolar.

Esse documento orienta as ações de formação, com compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios assegurando a plena alfabetização de todas os educandos até que completem 08 anos de idade, ou que estejam no final do 3º ano do ensino fundamental.

Para se atingir tais objetivos, o pacto traz ações que formam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponíveis pelo Ministério da Educação, contribuindo assim para a alfabetização e o letramento, priorizando a capacitação continuada dos educadores alfabetizadores.

Dentro desse programa há algumas ações que complementam o eixo de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e de Mobilização.

Alguns conteúdos foram definidos para que haja essa Capacitação Continuada de Professores Alfabetizadores, que ajudam, dentre outros, para um debate sobre os direitos de aprendizagem das crianças que estejam dentro desse ciclo; para os processos de avaliação e acompanhamento do crescimento da aprendizagem dos alunos; o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo MEC voltados para uma melhoria da qualidade do ensino nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Todas as ações estão respaldadas pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº6.755, de

29 de janeiro de 2009.

Esse programa de capacitação é uma política nacional é se entende como um componente primordial da profissionalização dos professores, pretendendo entrar no cotidiano escolar, aliando-se no respeito e na valorização dos professores e de suas experiências dentro de sala de aula.

Essa concepção acaba sendo um conjunto de atividades de formação desenvolvidas ao longo da carreira de diversos docentes, visando à melhoria da qualidade da educação e o aperfeiçoamento da prática docente, essa formação é constituída por diversos docentes de diferentes escolas, havendo troca de experiências, o que torna cada vez mais rico o repertório de atividades que deram certo em outras unidades de ensino e que podem acontecer dentro de todas, ou da maioria delas, se o docente estiver interessado em trazer a atividade para dentro de sua sala e transmitir para seus pares dentro da sua escola.

A formação é um curso presencial, no ano de 2013 os professores tiveram uma carga horária de 120 horas, para articularem entre diferentes componentes curriculares, dando mais importância à Linguagem, priorizando atividades de estudo, planejamentos e socialização entre as praticas, no ano seguinte o curso passou a ter a duração de 160 horas, objetivando o aprimoramento e aplicações de temas já trabalhados no ano anterior e focando a Matemática, em 2015 o Pacto já foi se ampliando abrangendo todas as áreas do currículo da Educação Básica, em todo território nacional.

Para ser um orientador de estudo, precisa ser escolhido dentro de um processo de seleção pública, livre de intervenções indevidas, sem parentesco, ou proximidade algumas, levando em consideração apenas os pré-requisitos estabelecidos: ser professor efetivo da rede pública, no qual ocorre a seleção; ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores; ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação do mesmo, junto aos professores alfabetizadores. Caso não haja professores com esses requisitos, a Secretaria de Educação precisará considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática de alguns candidatos, e os selecionados devam preencher alguns requisitos cumulativos: ser um profissional do magistério efetivo da rede; ser pedagogo ou ter alguma Licenciatura; atual há, no mínimo, três anos dentro de classes iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico, ou que possua uma experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.

Os agentes principais desse programa são os professores alfabetizadores, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, sendo capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreendendo o sistema alfabético de escrita, conseguindo ler e escrever, com certa autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao estudante, nas diversas áreas do conhecimentos, considerando a língua portuguesa e a matemática, sendo capaz de resolver problemas matemáticos essenciais.

DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação abrange todos brasileiros, com isso todos podem ter uma esperança de uma vida livre de pobreza, podendo fazer com que todos consigam participar na sociedade, se qualificando para o trabalho. Podemos perceber que as pessoas sem acesso à educação, não são capazes de exigir e exercer todos seus direitos, prejudicando a inclusão na sociedade moderna.

Tanto a família como o Estado tem o dever de oferecer a educação às crianças. Em alguns lugares do Brasil, ainda não são atendidas, pois muitas precisam trabalhar para colaborar com o sustento da sua família, deixando a escola de lado, muitas vezes por falta de incentivo.

O direito à igualdade de condições e ao acesso e permanência na escola deve atingir todas as crianças, garantindo com isso o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e a estima à tolerância.

A educação e o nível de escolaridade, com a melhora na qualidade do ensino em todos os níveis, reduzindo as desigualdades sociais e regionais em relação à educação pública, democratizando a gestão do ensino público.

Em 2001, o Brasil escolheu um Plano Nacional de Educação (PNE), que promoveu a campanha de Mobilização Social pela Educação, buscando o sucesso e a permanência das crianças na escola em diversos segmentos.

A União tem o dever de organizar o sistema federal de ensino. Quando esse serviço é ausente ou prestado de forma deficiente, o cidadão ou um grupo de indivíduos podem exigi-lo. Para isso, um dos instrumentos é a Defensoria Pública da União (DPU), que poderá promover ações judiciais ou intermediar acordos com a própria União para garantir o acesso à educação a quem necessite.

Para que tudo aconteça de forma satisfatória o professor deve estar presente em pelo menos 75% das aulas de formação, e fazendo as tarefas solicitadas por seu orientador e levando-as nos dias de aula, para serem multiplicadas entre seus pares.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Esse programa nada mais é do que uma tática do Ministério da Educação para a melhoria da aprendizagem de língua portuguesa e matemática dentro do ensino fundamental, por meio do aumento da jornada escolar de crianças e adolescentes.

O Programa Mais Educação já estar sendo trabalhado por meio da efetivação e do acompanhamento pedagógico nessas duas áreas importantes do conhecimento e do desenvolvimento de atividades nas áreas de artes, cultura, esporte e lazer, aumentando consideravelmente a melhoria do desempenho educacional, com a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno do educando.

Seus objetivos são de alfabetizar, ampliando o letramento e a melhoria do desempenho nas áreas de língua

portuguesa e de matemática das crianças e dos adolescentes, com acompanhamento específico; diminuição do abandono escolar, da reprovação, implementando ações pedagógicas para melhorar o rendimento e desempenho escolar; melhora nos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos primeiros anos do ensino e ampliação da permanência dos alunos dentro da escola.

Esse programa será feito nas escolas públicas de ensino fundamental, pela articulação institucional com a colaboração das secretarias estatuais, distrital e municipais de educação, com apoio financeiro do MEC.

As secretarias que aderirem a esse programa precisam inscrever suas escolas, que estarão habilitadas a aderir ao Programa, dentro do prazo estabelecido pelo MEC. Depois que estiverem escritas às escolas deverão elaborar e enviar à SEB/MEC o Plano de Atendimento da Escola, por um sistema pré-estabelecido PDDE Interativo, constituindo esse procedimento de adesão condição necessária para que sejam contempladas com alguns recursos financeiros, que cabem a esse programa.

Quando a escola for aderir ao plano de 05 horas aulas a mais, terão duas atividades com acompanhamento pedagógico, será duas horas e meia de Língua Portuguesa e duas horas e meia de Matemática.

Quando forem ofertados 15 horas aulas a mais, terão duas atividades com acompanhamento pedagógico, sendo quatro horas de Língua Portuguesa e quatro horas de Matemática, fora 3 atividades escolhidas pela escola, dentre as disponibilizadas no PDDE Interativo, a serem realizadas nas sete horas restantes.

As prioridades principais que as escolas precisam tomar ciência é que receberão recursos na conta PDDE Educação Integral; que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira); e que obtiveram baixo desempenho no IDEB, (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Para a realização desse programa há algumas definições previamente estabelecidas das funções de cada parte integrante nesse processo:

- o articulador da Escola deve ser responsável pela coordenação e organização das atividades dentro da escola, pela promoção da interação entre a escola e a sua comunidade, pelas informações sobre o desenvolvimento das atividades, para que estas sejam monitoradas e pela integração do programa no PPP, (Projeto Político Pedagógico) da Escola. Este deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, e precisa ser professor ou coordenador pedagógico e possuir cargo equivalente com no mínimo de 20 horas semanais, em efetivo exercício e que de preferência esteja lotado nessa Escola;
- o mediador da aprendizagem, será responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico, nas atividades de Língua Portuguesa e Matemática;
- o facilitador, será responsável pela realização das 07 horas de atividades de escolha da escola;

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FRENTE A ESSES PROGRAMAS

Muitos dos problemas do ensino brasileiro estão relacionados ao professor, mas não podemos generalizar. Este profissional, que tem o papel de assegurar às crianças o direito de aprender, não é vítima do sistema. E nem é o único responsável pelos baixos índices educacionais do país

O direito básico do profissional é ser valorizado - o que significa ter acesso à formação e planos de carreira, entre outros. Tudo isso depende de uma política educacional, ainda uma realidade distante para o Brasil.

Muitos estados e municípios ainda não têm, por exemplo, seu estatuto do magistério, documento que contempla os direitos e deveres do profissional. Iniciativas pontuais e isoladas de algumas redes, porém, conseguem assegurar alguns dos direitos e deveres dos professores.

O professor acima de tudo precisa estar ciente que não está sozinho no barco da educação, deve saber dos seus deveres assim como dos seus direitos, lutando por uma escola inclusiva, que permita o crescimento da comunidade à qual está inserido e o seu crescimento pessoal e profissional, sempre buscando aprender para ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o PNAIC já trouxe diversas mudanças nas práticas pedagógicas, nas metodologias utilizadas no processo de alfabetização e na capacitação dos professores alfabetizadores, pelo menos nos que já concluíram o estudo e com isso a multiplicação nas escolas nas quais os professores trabalham.

A influência principal esta baseada nos princípios de trabalhar o lúdico, tornando algo muito significativo no processo de alfabetização das crianças.

O objetivo principal é proporcionar um ensino sistemático e problematizado, pois a escrita é um processo muito complexo; valorizando os primeiros anos do ensino fundamental; apropriando os conhecimentos oriundos trazidos pelas crianças; e cuidando e trazendo a ludicidade para dentro do ambiente escolar, oferecendo condições necessárias nos processos de ensino/aprendizagem.

Com esses programas foi possível refletir e buscar fundamentações teóricas para desenvolver algumas práticas dentro do ambiente escolar, buscando qualificar os professores para conseguirem alfabetizar seus alunos dentro do tempo estipulado.

Faz-se necessário que o educador alfabetizador tenha certeza dos objetivos educacionais e ter certeza que seu papel principal é de transmissor de conhecimentos e de saberes, levando as crianças a aprenderem por si mesmas, mediando à construção do saber, no processo ensino/aprendizagem e o desenvolvimento por completo de seus alunos.



TATIANE NASCIMENTO DE OLIVEIRA

Graduação em Matemática, pela UNICASTELO (2003); Graduação em Pedagogia, pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Educação Infantil e EP Fundamental I na EMEI Engenheiro de Goulart.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

PNAIC, disponível em: http://pacto.mec.gov.br/index.php. Acesso em 25 de out. de 2018.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.



EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE - A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A preocupação na promoção de hábitos saudáveis de alimentação e do cuidado com a saúde das crianças são de grande importância no cotidiano escolar e devem fazer parte da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A qualidade e a quantidade dos alimentos ingeridos afetam a saúde e a aprendizagem das crianças. Os professores devem ser preparados para o trabalho pedagógico visando a promoção de hábitos saudáveis. Por meio de pesquisas bibliográficas, da análise dos currículos de cursos superiores de Pedagogia ofertados na cidade de São Paulo/SP e de questionários auto-aplicáveis a professores da rede pública municipal, pretende-se, neste artigo, discutir a necessidade de formação inicial e continuada dos professores visando a Promoção da Saúde das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Promoção da Saúde; Formação de Professores; Cuidado; Alimentação Saudável.

INTRODUÇÃO

A presença maciça das crianças de 0 a 5 anos na escola é algo recente, uma vez que até a Constituição de 1988, crianças menores de 7 anos não tinham direito assegurado à educação. Apenas com esta Lei que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré escolas tornou-se um direito ainda que subjetivo.

Só em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que se estabeleceu a obrigatoriedade do governo oferecer educação gratuita às crianças a partir dos seis anos de idade. No entanto, foi apenas com a emenda constitucional 59 de 2009, que se tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica dos 4 aos 17 anos de idade.

Uma vez que apenas a oferta não teria sido suficiente para garantir o direito das crianças à educação, em abril de 2013 a presidenta Dilma Russeff sancionou a Lei 12.796, alterando a LDB e estabelecendo o dever dos responsáveis por crianças de 4 e 5 anos de matriculá-las na pré-escola. Tal Lei definiu que as redes municipais e estaduais de ensino teriam até 2016 para se adequar e acolher esses alunos. Esta mesma Lei estabeleceu que a educação infantil seria organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por, no mínimo, 200 dias letivos.

Tão recente quanto a obrigatoriedade do atendimento às crianças pequenas na Educação Básica são as discussões sobre os objetivos da Educação Infantil. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN-EI), documento de referência publicado em 1998 pelo Ministério da Educação, é dever da Educação Infantil,

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Desde então, "Brincar, Educar e Cuidar" são considerados os três pilares da Educação Infantil no Brasil. Em seu plano de ação, a UNESCO (2000) destacou que "todas as crianças pequenas devem ser cuidadas e educadas em ambientes seguros de sorte que cresçam saudáveis, vivazes, com amplas possibilidades de aprender." Neste sentido mais amplo, o cuidado não se restringe em livrar as crianças dos perigos próprios da infância ou aos cuidados com a higiene pessoal, mas exige ações da escola no sentido do cuidado integral que favoreça o desenvolvimento infantil. Assim, além de "cuidar" da criança, a escola deve ensiná-la a cuidar de si, de sua própria saúde e da saúde coletiva, além de cuidar do ambiente em que vive.

Apesar de não se questionar a importância do cuidar na educação infantil,

faz-se necessário discutir a formação de seus professores no que diz respeito ao cuidado. Nos cursos de Pedagogia que formam os professores que atendem esta faixa etária, o brincar e o educar estão muito presentes nas discussões das disciplinas enquanto que discussões sobre o cuidado são, muitas vezes, deixadas de lado. Noções de higiene, alimentação saudável, saúde, troca de fraldas, banho e tantos outros assuntos não são muito discutidos. Seriam estes assuntos considerados como se todos já deveriam sabe-los, algo "inato" do ser humano? Assim, poderíamos questionar, se estariam as faculdades de Pedagogia, lócus de formação inicial de professores da educação infantil, se dedicando em formar professores aptos para o cuidar?

Por meio de pesquisas bibliográficas, de questionários aplicados a professores da rede municipal de São Paulo, da análise dos currículos de cursos superiores de Pedagogia ofertados na cidade de São Paulo/SP e da observação da rotina das crianças em uma escola pública municipal de Educação Infantil, pretende-se neste artigo discutir a importância de tratar temas de promoção da saúde na formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Infantil.

Segundo o RCNEI:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p.23).

ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A espécie humana necessita de uma dieta variada para garantir uma nutrição adequada. O consumo de uma variedade de alimentos em quantidades adequadas é essencial para a manutenção da saúde e do crescimento da criança. Para ingerir uma dieta variada, além da disponibilidade dos alimentos, é fundamental a formação dos hábitos alimentares. (BRASIL, 2002, p.36).

A escola tem fundamental papel na formação de hábitos alimentares saudáveis das crianças. Os livros didáticos nem sempre tratam do tema de forma suficiente e adequada, uma vez que, em muitos casos, não respeita as diferenças culturais. Além disso, os conteúdos relativos a nutrição está sempre em mudanças devido às pesquisas recentes. Então, seria preciso discutir a formação inicial e continuada dos professores, pois para além da forma como ensinar, é preciso discutir como adquirir conteúdos específicos e de fontes confiáveis que nem sempre se tem acesso nos cursos de Pedagogia.

Em 2006, o Ministério da Saúde publicou uma Portaria Interministerial (no 1.010, de 08 de maio de 2006), que traz ações a serem desenvolvidas nas escolas visando a

promoção da alimentação saudável, são elas:

I-Ações de educação alimentar e nutricional, considerando os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais regionais e nacionais;

II - estímulo à produção de hortas escolares para a realização de atividades com os alunos e a utilização dos alimentos produzidos na alimentação ofertada na escola;

III - estímulo à implantação de boas práticas de manipulação de alimentos nos locais de produção e fornecimento de serviços de alimentação do ambiente escolar;

IV - restrição ao comércio e à promoção comercial no ambiente escolar de alimentos e preparações com altos teores de gordura saturada, gordura trans, açúcar livre e sal e incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras; e

V - monitoramento da situação nutricional dos escolares.

(BRASIL, 2006).

Dos itens descritos, três dependem diretamente de ações governamentais e políticas públicas específicas, mas ações de educação alimentar e nutricional e as hortas escolares dependem de ações pedagógicas que não necessitam de muito investimento econômico e que podem ser implementados imediatamente nas escolas.

Mas será que os professores estão preparados para trabalhar com ações de educação alimentar e nutricional? Recebem formação para isso?

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL E ALIMENTAR

Objetivando o levantamento de dados para a discussão aqui proposta, foi realizada uma pesquisa por meio de questionário autoaplicável com 100 professores de educação infantil e fundamental I da rede pública municipal de São Paulo/SP. Os dados coletados mostraram que quase a totalidade (94%) dos professores acreditavam ser importante trabalhar questões relativas à nutrição e alimentação com os estudantes.

Dos problemas relativos à alimentação das crianças mais observados pelos professores pesquisados estão a rejeição de verduras e legumes (85%), a recusa em experimentar alimentos diferentes (83%), o desperdício (79%) e a obesidade infantil (47%), enquanto que a desnutrição foi citada em apenas 24% dos questionários. De fato, ao observar a rotina de crianças de uma escola municipal de educação infantil da zona norte de São Paulo, observamos a recusa de muitas crianças em servir-se de verduras e legumes, em outros casos havia crianças que as jogavam no lixo antes mesmo de prová-las.

Dos professores que responderam o questionário, mais da metade (69%) relataram perceber interesse das crianças sobre questões relativas à nutrição e alimentação, sendo que 45% deles afirmaram ser frequentes os questionamentos a esse respeito por parte de seus alunos. Apesar de entenderem a importância do tema e de

identificarem o interesse das crianças, os professores não se sentem preparados para trabalhar tais questões, 74% dos professores afirmaram não terem estudado conteúdos relacionados a educação nutricional e alimentar no seu curso de formação de nível superior, apenas 21% disseram ter estudado estes conteúdos em sua formação inicial docente. A maioria dos professores (81%) respondeu acreditar que o conhecimento adquirido sobre o tema seja insuficiente para prepará-los para um trabalho de qualidade sobre educação nutricional e alimentar.

Corroborando com os dados do questionário, a análise da grade curricular do ano de 2014, disponível na internet, dos cursos de Pedagogia de 41 instituições privadas de ensino superior que oferecem cursos presenciais ou a distância na cidade de São Paulo, mostrou que apenas 2 (duas) instituições ofereciam disciplinas específicas de educação alimentar e nutricional em sua grade.

Além da insuficiente formação inicial dos professores, há ainda outra questão que merece também atenção ao se discutir a qualidade da educação nutricional e alimentar das crianças: a organização do tempo das refeições na escola.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E O TEMPO DO RECREIO: IMPACTO NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS DAS CRIANÇAS

Crianças com inadequada ingestão de nutrientes, longos períodos de jejum ou que se alimentam em excesso podem ter a aprendizagem e o crescimento afetados. Ribeiro e Silva (2013, p.79) afirmam que “a criança deve ter uma alimentação balanceada e controlada na escola e em casa, facilitando ainda mais seu aprendizado, capacidade física, atenção, memória, concentração, energia necessária para trabalhar o cérebro”. Além do cognitivo, a má alimentação infantil ainda proporciona aumento nos riscos de diversos problemas de saúde, sobretudo os relacionados às doenças metabólicas, como hipertensão, obesidade e diabetes.

Segundo Gonçalves (2003):

A obesidade infantil é um sério problema de saúde pública que vem aumentando em todas as camadas sociais da população brasileira. Prevenir significa diminuir, de forma racional e barata, a incidência de doenças crônico-degenerativas, como o diabetes e as doenças cardiovasculares, e um grande palco para a realização deste trabalho é a escola, que pode possibilitar a educação nutricional, juntamente com a família. Assim, a alimentação saudável é hoje um conteúdo educativo e a incorporação desses hábitos pode dar-se na infância. E justamente por isso que pais e educadores vêm, ao longo de anos, concordando com a necessidade de a escola assumir um papel de protagonismo nesse trabalho. (apud HALPERN, p.188)

Com a ampliação da jornada escolar em que, nos últimos anos, passou de quatro para até doze horas diárias, ao menos uma de suas principais refeições - seja o almoço ou o jantar - as crianças realizam em ambiente escolar. Ainda que o gosto e a escolha das crianças pelos alimentos advenham, em primeira instância, do meio familiar, assume

a escola papel cada vez mais relevante na formação do comportamento alimentar infantil, tendo contribuição importante para desenvolver atitudes positivas de experimentação, aceitação e adequação das porções diárias de alimentos saudáveis, comumente menos aceitos pelas crianças, como vegetais in natura. Por isso mesmo, projetos de Alimentação Saudável tem sido desenvolvidos nas escolas a fim de atender tal demanda.

Por outro lado, há ainda aspectos menosprezados, porém tão pertinentes quanto à questão da aceitação ou experimentação. A observação dos momentos de refeição em uma escola pública de educação infantil da zona norte da periferia da cidade de São Paulo, que reflete também a realidade de tantas outras escolas, traz à tona a importância de se discutir a relação do tempo destinado à refeição da criança.

A escola observada possuía 7 salas de aula com aproximadamente 35 crianças cada, atendendo crianças de 4 ou 5 anos de idade em 2 turnos de 6 horas diárias. As crianças tomavam lanche e almoçavam ou tomavam lanche e jantavam, dependendo do turno. O fato que nos chamou a atenção foi o caótico momento da refeição em que a cada 15 minutos chegava uma turma para se alimentar. Todas as refeições eram servidas em sistema "prato feito". As crianças tinham apenas 15 minutos para formar fila, pegar o prato, escolher o lugar, sentar, comer, repetir se ainda não estivesse satisfeita, comer a sobremesa, além de conversar com os colegas e ir ao banheiro. E para dificultar ainda mais a situação, esse momento que deveria ser de aprendizado e prazer, era ainda mais vazio, devido à ausência dos professores que faziam o seu intervalo de 15 minutos de descanso que tem direito por lei. Assim, durante a principal refeição, as crianças ficavam aos cuidados dos agentes operacionais ou assistentes técnicos educacionais, funcionários cujas qualificações exigidas são de níveis básico e médio, respectivamente.

A balbúrdia era tamanha e o desperdício grande, algumas crianças não comiam, outras comiam em excesso, havia ainda as que corriam pelo refeitório aproveitando a oportunidade para brincar, enquanto outras agridiam umas às outras.

Valendo-se dessas observações e partindo do entendimento de que a refeição no âmbito escolar deveria ser um importante momento pedagógico, é possível levantar algumas proposições.

O professor deveria intervir didaticamente para incentivar hábitos alimentares saudáveis, logo, sua presença seria imprescindível com intuito de criar estratégias de intervenção pedagógica, por isso, questões burocráticas não devem se sobrepor às questões pedagógicas. Ou seja, o tempo da refeição da criança não deve ser adaptado ao tempo da equipe da cozinha ou da limpeza, mas ao contrário. A criança deve ser a prioridade na escola e o tempo que ela leva para efetuar sua refeição deve ser respeitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

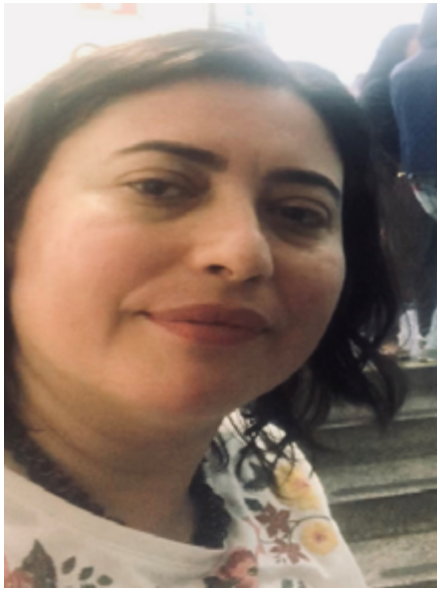
A educação nutricional e alimentar é importante para a saúde da criança, uma

vez que o desequilíbrio dos nutrientes pode acarretar problemas de aprendizagem e doenças metabólicas como diabetes e hipertensão. O desafio dos professores é no sentido de estimular o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis.

Para uma adequada educação alimentar e nutricional é preciso capacitar os professores para trabalhar esses temas, pois observamos, por meio de questionários auto-aplicáveis aos professores, sua deficiente formação inicial no que se refere a temas relacionados à saúde e alimentação, deixando-os inseguros de trabalhar tais tema em sala de aula.

Além da formação dos professores, a organização do tempo destinado à refeição nas escolas também parece ser empecilho para uma alimentação saudável e uma adequada educação nutricional e alimentar, uma vez que em muitos casos, questões de origem burocráticas sobressaem em detrimento ao pedagógico. Seja pela organização do horário da cozinha ou dos horários de trabalho dos professores, o fato é que observamos que o tempo destinado à refeição nas escolas tem sido insuficiente.

Com a ampliação do turno das escolas, muitas inclusive passando a ser em tempo integral, o tempo destinado a refeição pode ser revisto e ampliado. É preciso que a gestão da escola e os professores entendam a refeição como um importante momento pedagógico que precisa de dedicação e orientação a fim de propiciar melhor qualidade de vida para a criança. As ações pedagógicas devem ser planejadas para influenciar na promoção de hábitos alimentares saudáveis.



TATIANE PÓVOA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação - USP (2006); Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela UFF/RJ (2009); Mestre em Educação pela Faculdade de Educação - USP (2010); Assistente de Diretor na EMEF Prof. Olavo Pezzotti; Professora das disciplinas pedagógicas no curso de Pedagogia nas Faculdades

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de política de Saúde. Organização Pan Americana de Saúde. Guia alimentar para crianças menores de dois anos. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. Portaria Interministerial n. 1.010 de 08 de maio de 2006. Promoção da alimentação saudavel nas escolas de educação infantil, fundamental, nível médio das redes públicas e privadas, em ambito nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de maio de2006.

GONÇALVES, Fernanda Denardin et al. A promoção da saúde na educação infantil. Interface: Comunicação, saúde e educação, v.12, n.24, p181-192, jan./mar.2008.

RIBEIRO, Gisele Naiara Matos; SILVA, João Batista da. A alimentação no processo de aprendizagem. Revista Eventos Pedagógicos. v.4, n.2,p. 77-85, Ago./Dez. 2013.

SEVERINO. Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23a edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11.ed.São Paulo. Editora Cortez, 2002.



A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: A linha contemporânea da pedagogia psicológica favoreceu expressos debates sobre a importância da Arte na produção da sensibilidade estética e nos desdobramentos da relação mente/corpo/cérebro e consciência a partir de estudos das neurociências e as atuais tendências em arte e educação que expressam a inter-relação entre arte/educação e produção de conhecimentos abstratos, lógicos e sensitivos. O objetivo do estudo é demonstrar a contribuição da Arte para o Ensino Fundamental, indicando suas atuações no campo da aprendizagem. A metodologia do estudo orientou-se pela pesquisa bibliográfica com base em pressupostos teóricos de autores como Assano (2000); Garcia (2000) e Cabus, Gaio e Novo (2005).

Palavras-chave: Arte; Sensibilidade Estética; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Hoje em dia não se duvida da necessidade da existência da Arte no processo de formação das pessoas e no processo de educação formal existiram muitas maneiras de vivenciar a Arte.

Neste sentido é fundamental analisar a situação da Arte-educação no contexto atual e refletir sobre sua atuação pedagógica nos seus direcionamentos nas diferentes tendências pedagógicas.

Com base nesta perspectiva, o estudo tem o objetivo de demonstrar a contribuição da Arte na escola com alunos do Ensino Fundamental. Pretende-se analisar os desdobramentos que o ensino da Arte projeta no educando, avaliando suas potencialidades.

Ao educando é necessário dominar os conhecimentos que possam levar à descoberta da estética, do imaginário e do belo. Portanto, a Arte-educação é de fundamental importância como subsídio para uma ação transformadora no ensino e na aprendizagem da Arte na atualidade.

O objetivo do estudo é demonstrar a contribuição da Arte para o Ensino Fundamental, indicando suas atuações no campo da aprendizagem. A metodologia do estudo orientou-se pela pesquisa bibliográfica com base em pressupostos teóricos de autores como Assano (2000); Garcia (2000) e Cabus, Gaio e Novo (2005).

Justifica-se a realização desse estudo com base no pressuposto de que as propostas contemporâneas para o ensino de Arte no universo escolar ou nas instituições de ensino formal vêm sendo uma das principais preocupações dos professores brasileiros nas duas últimas décadas, especialmente na necessidade de inovar e reverter os processos que tornaram o ensino de Arte reduzido na sala de aula.

CONCEITO DE ARTE

Boyler (1999) revela que a Arte é um produto de uma aspiração abstrata de beleza, mas também o produto de uma combinação de todos os esforços e de todas as capacidades do homem.

Hipócrates, da Grécia, certa vez mencionou que breve é a vida e longa é a Arte, mostrando assim que a Arte vem no nascer ao findar de nossa existência. De uma forma perceptível ou mesmo imperceptível ela nos acompanha em todos os nossos passos.

Adorno (apud Freitas, 2003) considera que a Arte pode ter seu caráter alegre ou triste, trágico ou deslumbrante, que a alegria da Arte está relacionada com sua liberdade, na qual ela se livra da obscuridade e alia-se a subjetividade, sem enredamento e amarras. No entanto avalia que a Arte virou indústria cultural e posta entre os bens de consumo, sua alegria se tornou falsa, sintética, mostrando assim que a Arte não pode ser controlada, manipulada, acorrentada em falsos conceitos e deve sim, ser uma livre inspiração, com um elo que a una a natureza e a leveza da espontaneidade.

A Arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos mais diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a

imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade. Daí sua importância para o desenvolvimento da consciência, e da autoconsciência, na educação moral e na formação da concepção da vida e para a educação formal da criança.

Caos (1990) avalia que a função essencial da Arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de fazer mágica e sim a de esclarecer e incitar à ação. E considera que a Arte pode ser vista como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação e expressão. Portanto, está no centro do processo educativo que é também subjetivo, na medida em que se realiza a mediação com o sujeito. A capacidade de sentir a Arte em seu belo é também uma construção social e cultural.

A Arte e a educação descrevem uma trajetória igual a duas linhas paralelas que se encontram no infinito, ambas, são frutos da subjetividade e se revelam na expressividade humana no decurso desta jornada.

As tarefas educacionais são separadas e oferecidas ao educando fragmentárias e pouco contribui para produzir as riquezas fruto de seu desempenho na qualidade de um ser educado. Os frutos destas tarefas acompanham o homem por toda sua vida e com elas desenvolvem e com elas constroem a sua história e a natureza diversificada de tais tarefas são aquelas que identificamos como fundamentais à sobrevivência.

A importância primordial que a Arte possui é o fato da Arte ser indispensável na vida das pessoas e de toda a sociedade, assim como no processo educativo estimulando a formação da concepção de belo no aluno. Portanto, é fundamental a Arte no ambiente escolar, na medida em que desperta para a sensibilidade e a capacidade de criação humana.

A Arte é constituída de modos específicos de manifestações das atividades criativas dos seres humanos interagindo com o mundo em que vivem ao se conhecerem e ao conhecê-lo exercendo mudanças internas. Esse processo criativo exerce no homem grande influência e sentimento de ação, pois na Arte expressa seus desejos e gostos.

Assano (apud Garcia, 2000) explica que a escola tem valorizado pouca diversidade artística e tendeu a tolir o movimento e a criação, por que o ambiente escolar por muito tempo foi visto como ambiente de ordem e o movimento expressa a liberdade. Por muito tempo as escolas foram tradicionais e profundamente intimistas quanto ao movimento visto como desordem.

Neste sentido, Assano (apud Garcia, 2000) avalia a necessidade de novos códigos de Linguagens na escola, a partir da inserção de diferentes tipos de Arte no contexto educacional da disciplina. É necessário conferir à escola um ar de manifestação da Arte a partir da oportunidade do educando conhecer todas as imagens de Arte importantes para a cultura nacional e internacional como patrimônio da humanidade. Levar ao educando as obras dos mais importantes pintores e escultores expressando por intermédio de imagens a importância de suas obras.

Esse processo de conhecimento por parte do formando envolve um diálogo com a consciência estimulante para a sensibilidade

e o belo, assim como o sentido de observação das performances nos diferentes estilos de Arte. Conforme Garcia (2000, p. 34):

Se a arte for levada em seu sentido universal, no contexto da educação Artística Escolar, a escola inovará no sentido de permitir uma multiplicidade de linguagens e através da arte possibilitar ao educando a compreensão da realidade e sua relação com os aspectos culturais, históricos e políticos, ajudando-o a compreender a sua existência e sua finalidade. (GARCIA, 2000,p. 34).

Portanto, a grande proposta que se apresenta no quadro de análises da autora é a diversificação da Arte no contexto escolar, a partir de uma verdadeira inovação, para retirar da disciplina Arte os efeitos tradicionais do ensino aos longos das décadas.

Neste sentido, Garcia (2000) questiona para que serve a Arte na escola? Dependendo da forma como é ensinada poderá libertar e favorecer o crescimento pessoal e intelectual, favorecer a formação a sensibilidade artística e do senso de beleza. Essa formação no educando certamente gera uma postura mais subjetiva e uma visão de mundo diferenciada. O indivíduo que não reconhece o belo na Arte muitas vezes é uma pessoa imbuída de um senso de utilitarismo que não enxerga o belo em detrimento de sua condição de servir.

Assim, o papel do educador é estimular na criança desde cedo à tendência de expressar-se subjetivamente e construir ações que estimulem o seu senso de belo. Ou pode por intermédio de ensino tradicional nunca ser reconhecida como Arte no mundo sensível, mas apenas como uma disciplina do aprender a fazer coisas curiosas.

A Arte vista apenas no senso utilitário tem no designer seu expoente mais moderno. Mas a Arte tem o poder de mudar a vida da pessoa quando nela se introjeta a visão do mundo como uma grande iniciativa à criação. É neste sentido que os conteúdos propostos de Arte devem contribuir para despertar no educando o interesse de vivenciar a Arte no que se refere às linguagens artísticas.

Neste sentido cabe ao educador de Arte desmontar o tipo de raciocínio utilitário e mostrar que uma das funções da Arte proporcionar o dom do prazer estético, é questionar e provocar indagações, e favorecer a subjetividade de quem a observa de perto, os valores que expressa e sua mensagem ao mundo.

Os objetos produzidos pela Arte são culturalmente produzidos e os seres da natureza despertam na pessoa diversas emoções e sentimentos, por que se expressam como manifestações de cultura, tendo intenso poder suscitar o pensamento, a observação e crítica.

A Arte tem sua importância manifesta nas ambiências estéticas das manifestações artísticas e a oportunidade de lançar mão de um novo modo de pensar a respeito de uma forma diferente do pensamento trivial.

Barbosa (1975, p. 90) revela que a Arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc., mas tem importância em si mesma, como assunto e como objeto de estudos.

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ARÍTISTICA COMO DISCIPLINA PARA O ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Assano (apud Garcia, 2000) avalia que as grandes contribuições do Ensino de Arte na fase escolar tratam da percepção e da construção da estética, sendo elas inerentes ao homem, necessitam de ser projetadas para que a Arte possa despertar a sensibilidade e o desejo de criação. Portanto, esse é o papel da Arte no contexto escolar, explorar a subjetividade, a performance, a percepção e a estética como uma construção individual e coletiva.

Os estudos artísticos necessitam da presença de capacidade de percepção para serem efetuados com exatidão. É preciso desde cedo formar para a chamada percepção artística ou estética. Na percepção estética, a forma sensorial das coisas adquire um significado de especial relevo no que diz respeito aos outros aspectos da percepção. O conteúdo do ato de percepção estética consiste nos atos de ver, ouvir, tocar e sentir algo.

A percepção artística exige uma clara percepção do aspecto real dos objetos, formas, um ir mais além desse véu do hábito que oculta o olhar quotidiano. Daqui, resulta em parte, uma diminuição da constância de formas, grandezas e cores, características da percepção habitual.

Neste sentido, o currículo escolar ao explorar os conteúdos e práticas de Arte favorece a educação dos sentidos como o desenvolvimento de capacidades de percepção é complexo, como por exemplo, o poder de observação. Surgindo a observação, flui a imaginação como uma criação de novas formas e efeitos.

A Arte na escola tem sofrido de diversas defasagens, na medida em que sua aplicação tem sido reduzida a poucos aspectos temáticos e práticas que efetivamente colocam o educando em encontro com a Arte. No entanto, Assano (apud Garcia, 2000) avalia que existem diversas correntes na Educação que atualmente lutam para uma libertação do currículo e criticam esse caminho ideológico que o ensino de Arte seguiu no modelo tradicional escolar, separando meninas e meninos e aplicando princípios educativos diferenciados.

O ensino de Arte deve ser desvinculado da noção de ensino tradicional e ampliar a capacidade de visão da Arte para o educando, inclusive teorizando efetivamente a sua construção associando-a à cultura humana.

A Arte instiga profundamente a imaginação e observação, mas também o conhecimento emotivo do mundo, cuja finalidade é a formação da percepção artística. Para Assano (apud Garcia, 2000, p. 27), a percepção estética pode ser definida como “percepção dos sentidos”, percepção emotiva.

Garcia (2000) considera que a contribuição da Arte por meio da Arte permite que o educando possa desenvolver a capacidade de percepção da Arte. Essa percepção estética é um processo cultural e exige que os educadores motivem a sua afloração no íntimo do aprendiz.

Assano (apud Garcia, 2000) ainda revela que a Arte contempla muita cultura e acarreta

muito mais do que somente sentimentos. É uma percepção que partindo do sentimento se desenvolve em forma de pensamento; pensamento profundo e penetrante.

Boyler (1999) afirma que nenhum ser humano poderá atingir a humanidade completa sem a percepção do belo que povoa a imaginação, nesse sentido a percepção da Arte é um processo ativo, que incorpora momentos motores (ritmo), experiência emotiva, atividade imaginativa e operações de pensamento. Portanto tem efeito de mudança social e cultural na vida de quem a sente.

Garcia (2000) pontua que o educando na fase do Ensino Fundamental ainda está vivenciando situações simbólicas que se estabelecem na sua forma de ver o mundo e experienciar seus sentimentos. Portanto, ao observar o mundo ao seu redor e a ter consciência do belo, o educando tem a capacidade de conservar a percepção direta da vida e da Arte, não de modo estritamente pessoal.

Garcia (2000) analisa que é importante que o educador possa ser capaz de favorecer a percepção estética no educando, por intermédio do incentivo à curiosidade e a pesquisa sobre processos artísticos. Mas para a Arte favorecer essa prática será preciso ressignificar os seus conteúdos e permitir ao educando o conhecimento de múltiplas linguagens revisitadas e transformadas com o saber que a escola oferece.

Nesse contexto, o ensino de Arte na atualidade tem muitas funções sociais como incentivar a autonomia e cidadania, além de proporcionar as condições para o educando descobrir a estética como fundamento da Arte.

Cabus, Gaio & Novo (2005, p. 05) avaliam que o papel da Arte na escola é preparar para a vida, formar para a cidadania como se apresenta a proposta dos PCN's atualmente, caracterizando a disciplina como formadora de "cidadãos éticos, sabedores de seus direitos e deveres, compromissados com um projeto de sociedade e capacitados para o aprendizado permanente".

Cabus, Gaio & Novo (2005) ilustram que a Arte como representação social favorece a apreciação artística, mas precisam incentivar no ambiente formal das instituições educativas a autonomia para favorecer o processo de conhecimento como manifestação e produto da cultura humana. Portanto, por isso a Arte está presente no cotidiano por intermédio de estímulos visuais, sonoros, táteis, olfativos e gustativos, que nos estimulam de diferentes formas.

Entende-se que na dinâmica educativa, o sujeito é atingido e influenciado pela diversidade e riqueza de códigos que se expressam na multiplicidade de linguagem que a Arte possui. Cabus, Gaio & Novo (2005) revelam que esse processo favorece a motivação e a curiosidade do educando para refletir criticamente sobre a Arte e seu papel na sociedade.

Atualmente a Arte está profundamente relacionada com os processos comunicativos, a dimensão comunicativa é um processo social evolutivo nas sociedades. Portanto, o educador artístico tem a função de realizar as ordenações e dar significados aos novos signos e mensagens que invadem a

comunicação de massa.

O educando nessa sociedade tecnológica está profundamente motivado pelo ambiente visual e isso permite fatores de motivação para a criação. Neste sentido, o educador poderá orientá-lo ordenando fenômenos e favorecendo para a emersão de vocações para a música, o teatro, a dança, a pintura, a escultura, e outros tipos de Artes alternativas permitindo novas possibilidades e explorando as potencialidades dos educandos.

Nesse aspecto, o fato é que a Arte é, também, uma linguagem que desperta para interação e como tal, no universo escolar se constitui em um microcosmo de situações vivenciais que se manifestam por intermédio de linguagens e Códigos, como formas de comunicação e expressão humana. Por isso, os PCN's trazem contidos em seu fundamento a questão do movimento corporal (dança e outras atividades) como forma de explorar a comunicação corporal e as construções simbólicas, que envolvem vários signos linguísticos, visuais, sonoros e corporais que se processam se articulando com o meio ambiente.

A Arte não se dissocia do trabalho educacional formal ou informal por que está no cerne da constituição do homem como ser pensante. Para Cabus, Gaio & Novo (2005), a Arte para atender as necessidades dos alunos na fase do Ensino Fundamental deverá explorar a Arte a partir da expressividade em um amplo contexto social aliado ao sentido estético, que aglutina vários outros conhecimentos no campo de cultura, como a música, a pintura, o espetáculo de teatro ou dança, além da fruição estética, remetem a reflexões históricas, éticas, sociológicas, filosóficas, políticas, econômicas etc.

ARTE E GRADE CURRICULAR

A grande questão das linguagens artísticas é passar a fazer do currículo escolar de forma que os educadores possam ter consciência da necessidade de planejamento para um trabalho interdisciplinar e a incorporação de múltiplas linguagens na sala de aula.

Desta forma, as discussões sobre as alterações no currículo do curso de Arte devem estar firmadas nas escolas públicas e privadas, assim como é necessário uma visão de redesenho para estabelecer um novo perfil do profissional do ensino de Arte.

Certamente para haver mudanças no processo educacional é também necessário analisar as diretrizes do trabalho do educador, para que se processam mudanças nas metodologias de ensino. Portanto, é papel das escolas conscientizarem os educadores para essa inovação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996) ao tratar da questão curricular menciona a denominação disciplina para nenhum componente curricular. Especificamente no caso em tela, afirma: "§ 2º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Neste sentido, avalia-se que a escola deverá promover essa mudança se houver resistência por parte dos educadores.

Na própria LDB (1996), o ensino da

arte representa uma maior abrangência e a sugestão da mudança necessária a ser implementada no currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio expressam as necessidade de expandir o currículo com base na diversificação de linguagens no ensino de arte na escola.

Neste sentido, as normas estabelecidas pela LDB (1996) para a organização do Ensino Médio preveem mudanças que podem ser importantes no campo educacional se fizer parte do Projeto Pedagógico da escola. Neste sentido, os conteúdos curriculares serão agrupados por áreas, cabendo à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias entre outras. Assim, as artes compreendem uma multiplicidade de tipos de artes como: teatro, música, danças, artes visuais e outras formas de Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu evidenciar a importância da arte como expressivo poder de estabelecer no homem a capacidade de se motivar, de experienciar novas emoções e de reconhecer o belo a partir da estética artística.

Constatou-se que infelizmente a escola tradicional desvirtuou a noção de aulas de arte, substituindo-a por outras aulas práticas, sem o aprofundamento das questões teóricas importantes para o educando compreender o nascimento da arte e sua história, para que o educando possa reconhecer a sua importância como elemento cultural.

A Arte deverá passar por uma transformação no ambiente escolar para poder levar as diretrizes para o ensino de arte que sejam as perspectivas de valorização da especificidade de cada linguagem e a incorporação do maior número possível de linguagens artísticas nas escolas.

Dentre as formas de trabalho pedagógico apontadas nos PCN's indicam-se a importância do educador estar envolvido em projetos e oficinas interdisciplinares, que permitam ao educando para o prazer de criar e as condições de desenvolver a sensibilidade artística.

Neste sentido é o momento da escola desenvolver no currículo a incorporação da visão polivalente das linguagens e tornar essa disciplina mais importante e singular no ambiente escolar. Ao mesmo devem-se avaliar as condições da escola de implementar mudanças diante da necessidade do uso de diversas tipologias de linguagem. Portanto, cabe ao educador realizar o planejamento das formas de melhor adaptá-las à realidade escolar.

As escolas públicas sucateadas certamente terão dificuldades em prover aos educadores os recursos para as mudanças que necessitam de uma instrumentalização. Portanto, avalia-se o currículo é questão prioritária para a mudança, embora se tratando de contexto escolar de caráter teórico, mas poderá apresentar uma ação mais efetiva de suporte à escola e aos educadores.

Neste sentido, o professor é o intermediário entre a cultura acumulada e o aluno. É preciso ministrar à inteligência o alimento das ideias e garantir as formas de sensibilizar para a estética e apreciação artística. Certamente

tais mudanças dependerão em grande parte do educador que tem o desafio á sua frente de garantir a eficiência do trabalho escolar a partir da introdução de novas linguagens e signos na sala de aula.



TÂNIA MARIA BARREIROS

Graduação em Pedagogia pela UNIB - Universidade Ibirapuera (1994); Especialista em Educação nas Habilitações Administração Escolar e Supervisão Escolar de 1 e 2 Graus pela UNIB - Universidade Ibirapuera (1994); Professora de Ensino Fundamental e Educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo - na EMEI Montese.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O fetichismo da música e a regressão da audição. In: Coleção Os pensadores. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

ASSANO, Christine Reis Dias Villela. Um pequeno divertissement de garrafas, sapatos e cacarecos. In: GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na escola. Rio de janeiro: DP&A, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos/acertos. 11. ed. São Paulo: Max Limonad, 1995.

BOYLER, Thompson. A natureza da arte. São Paulo: Pontes, 1999.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e
Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CABUS, Rita de Cássia Almeida; GAIO, Maria João Bastos; NOVO, Simões Maria Fátima. Educação artística. Revista Linguagem e Códigos, n. 123, jan. 2005. Disponível em: <http://www.limc.ufrj.br/imagens/Livrol_pdf/Educa%E7%E3o%20Art%>. Acesso em 24 de setembroro 2018.

CAOS, James Gleick. A criação de uma nova ciência. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

FREITAS, Verlaine. Adorno e a arte contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na escola. Rio de janeiro: DP&A, 2000.



A DEPRESSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO: As mudanças e revoluções tecnológicas e científicas alteram a realidade do ser humano sob diversos parâmetros, mas acrescentam efeitos tardios na saúde física, e, sobretudo, mental do indivíduo. A urbanização simbolizou o desenvolvimento da humanidade, contudo, resultou e constituiu uma nova perspectiva da ideia de viver. A flexibilidade e agilidade dos acontecimentos e informações perpassam o cérebro humano sem questionar a capacidade de lidar com todos esses estímulos. Surge, como fruto indesejado do progresso, a ascensão da depressão, um transtorno atual e persistente desse século. Tendo em vista essa conjuntura, o presente artigo tem por intuito analisar e compreender a depressão no mundo como um todo, e essencialmente no convívio diário do âmbito acadêmico, destacando a depressão na adolescência e, mormente, a infantil. Para tanto, artigos, livros sobre a depressão e literatura, notícias e análise de dados proporcionaram o embasamento necessário à construção do artigo. Por intermédios desta pesquisa, tornou-se possível vislumbrar a dimensão e relevância do tema nas escolas, local presente em uma etapa essencial na vida do ser humano, e como o professor, estando em posição privilegiada como observador direto e externo deve intervir e auxiliar a criança e sua família para enfrentar essa adversidade.

Palavras-chave: Depressão; Escola; Depressão Infantil; Transtorno; Professor.

INTRODUÇÃO

As necessidades humanas tornam-se possibilidades de novas descobertas, explorações, estudos, pesquisas e invenções. O progresso na área científica cria a flexibilidade de uma adaptação e resistência às vicissitudes encontradas na trajetória do indivíduo, como por exemplo, as vacinas contra enfermidades ocasionadas por vírus, que anteriormente eram a causa de diversas mortes. Todavia, a concepção de avanço não simboliza a ausência de efeitos opostos aos almejados.

Transtornos mentais são realidades contínuas e em recrudescimento no passar das décadas. A dinâmica intensa dos acontecimentos da cidade, as diversas normas e padrões estabelecidos pela sociedade, a expectativa e consequente decepção, a projeção da felicidade em um momento futuro, e tantas idealizações acopladas à circunstância urbana são questões densas para os cidadãos. Esse panorama é analisado na obra de Eça de Queirós, A Cidade e as Serras (1901), cuja personagem principal, Jacinto, lida com o entusiasmo e melancolia despertada pelas novidades de um século caracterizado pela ascensão da ciência.

A depressão surge com o aspecto dos efeitos colaterais ocasionados pelo progresso, apesar de sua existência remota. Denominada, por vezes, como o "Mal Contemporâneo", sua abrangência engloba de bebês a idosos, com elevados índices de crescimento em curtos períodos de tempo, acompanhada de outros aspectos que podem originá-la ou decorrer de sua presença na vida do ser humano.

A relevância do assunto demonstra-se de essencial análise e estudo no contexto da convivência cotidiana, primordialmente no cenário acadêmico. Quesitos voltados a perspectiva atual e dimensão da depressão, como os sintomas se manifestam, a repercussão na vida individual da pessoa afetada e o papel do professor na maneira de lidar ou auxiliar na resolução desse obstáculo de aprendizado e saúde do discente é imprescindível.

Utilizando-se de matérias de revistas, notícias, artigos, livros e séries literárias e livros específicos sobre a depressão, pode-se estudar e compreender o tema discorrido. É de importante valia destacar o autor Tavares, posto que seu livro, "Depressão: corpo, mente e alma", serviu de base para conceituar e assimilar a depressão de uma óptica geral.

A DEPRESSÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO

A evolução e aprimoramento das atividades ordinárias exercidas pelo ser humano decorrem de diversas metamorfoses, circunstâncias justificadas pelo ideal de progresso no âmbito científico e eficácia e agilidade das ocupações humanas. O resultado desse parâmetro pode ser observado no fenômeno contemporâneo da Globalização, cujo início é demarcado no século XVI, por intermédio do expansionismo econômico da Europa para continentes

como a América, Ásia e África, embora tenha adquirido características que explicam as manifestações da produção em massa, consumo, tecnologia, comunicação e outras facetas que foram fruto do Capitalismo (DIAS, 2004). No entanto, a concepção frequentemente associada a esse fator é a facilidade na intercomunicação e acesso às informações, com constatações como a de que o mundo nunca foi tão conectado como atualmente.

No entanto, algumas consequências se relevaram em detrimento desse avanço benquisto pela sociedade, a solidão e, por conseguinte, a depressão. Ambos os aspectos parecem incorporar uma perspectiva de divergência, contradição ou paradoxo, uma vez considerada a ideia da diminuição de barreiras geográficas e flexibilidade do tempo com a diversidade dos meios comunicativos. Quando aparentemente havia-se superado os problemas relativos à interação, surge uma Secretaria voltada especificamente ao combate da solidão no Reino Unido, tendo um grupo de nove milhões de habitantes acometidos por essa realidade (EL PAÍS, 2018). Conforme os estudos e descrições no relatório dessa medida, a solidão pode ter efeitos tão devastadores quanto o consumo de quinze cigarros por dia, e cerca de duzentos mil idosos passam além de um mês sem contato com outras pessoas.

Desta forma, a sociedade contemporânea, com todo seu arsenal tecnológico e, em especial, com as novas e variadas possibilidades de comunicação, promove por fim uma autêntica produção circular do isolamento e da alienação: da televisão aos computadores, o sistema espetacular cria, incessantemente, as condições de isolamento, a formação das "multidões solitárias". Tomada por esse sentido, a dinâmica do cenário social contemporâneo, com toda sua infinita gama de imposições e a consequente subversão das reais necessidades dos indivíduos, acaba por se forjar uma verdadeira "falsificação da vida social". O espetáculo é o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real: a genuína expressão da separação e do afastamento entre o homem e o homem. (TAVARES, 2010, p. 14).

Os anseios e objetivos específicos de cada indivíduo, a mecanização das profissões e a concepção de diálogos com o uso da internet são alguns fatores que diminuem gradativamente o contato humano direto. A necessidade do convívio em

um meio social é imprescindível à sobrevivência e saúde mental e física, como é demonstrado pela filosofia nos pensamentos de Aristóteles (384 – 322 a. C.), que especifica a questão como algo inato à natureza humana e que, portanto, gera a sociedade, ou por estudos que comprovam a relação entre doenças e o isolamento (HYPESCIENCE, 2012). Dentre essas doenças, destaca-se a depressão, que também pode induzir a outras doenças, como problemas cardíacos.

A depressão é, de acordo com Teodoro (2010), a relação complexa entre diversos e distintos fatores, cuja interação pode resultar em sintomas associados à depressão, como a ausência de interesse em atividades anteriormente prazerosas para o indivíduo, o que é expresso como Transtorno de Humor,

conforme a Classificação Internacional de Doenças (Cid 10, 1992), e possui variados níveis, como o leve, moderado e grave.

Genes, hormônios, neurotransmissores, nutrientes celulares, substâncias químicas, auto-estima, pensamentos, personalidade, crenças, reações emocionais, conflitos inconscientes, fatores sócio-culturais e ambientais, situações cármicas e vinculações espirituais formam uma imensa rede de intercomunicações, dando forma ao quadro depressivo. (TEODORO, 2010, p. 20).

A história acoplada à ideia da depressão assumiu personificações variadas conforme os principais pensamentos e concepções da época. Na Grécia Antiga, quando a maior parte das explicações para fenômenos e situações do cotidiano era a atribuição à mitologia e desejos particulares de divindades, a melancolia demonstrada pelos indivíduos era tida como castigo dos deuses por má conduta. A primeira assimilação da depressão a fatores naturais do próprio ser humano surgiu com Hipócrates (460-377 a. C.), seguido por Galeno, que atribuiu a condição às substâncias líquidas do corpo humano, denominadas Bílis Negra, Bílis Amarela, Fleuma e Sangue, cujas variações poderiam alterar o estado das pessoas, em transição de melancolia, ansiedade, preguiça e variações no humor. Essa concepção resultou no período em que quase todas as doenças levavam ao processo de sangria, laxativos ou vomitórios, processos ineficazes e que por sua vez poderiam piorar o quadro com desidratação.

A primeira constatação da depressão como doença maníaco-depressiva surge em no século I, pelo médico grego Areteu, que a definiu como um resultado aquém da melancolia. Os estudos científicos foram gradativamente sendo abandonados com a presença exacerbada da Igreja na Idade Média, que concebeu

a conjuntura de doenças mentais como algo atrelado ao demônio e sugerindo o exorcismo como solução. Ademais, possuía poder e controle suficiente na sociedade para adotar à melancolia o conceito de pecado e conferir a culpa às fraquezas humanas.

Alguns fatores limiares que podem desencadear a depressão são observados no período de escravidão no Brasil. Os escravos eram isolados e sofriam uma cisão brusca de suas crenças, cultura e famílias, o que gerava a depressão, chamada de Banzo. Conforme os avanços e estudos do corpo humano pode-se compreender a relação do cérebro com oscilações no humor, o que comprovou a ideia dos líquidos do corpo por Galeno ser inócua.

Com o estabelecimento da psiquiatria, houve a separação e classificação de doenças mentais, como a demência precoce e insanidade maníaco-depressiva pelo alemão Emil Kraepelin no século XIX. Outros tratamentos foram sendo desenvolvidos, como a terapia eletroconvulsiva, mas estudos acerca do cérebro humano foram aperfeiçoando as medidas e tratamentos propostos em virtude de pesquisas sobre neurotransmissores e impulsos nervosos.

Na década de 30 surge a terapia eletroconvulsiva, baseada na crença de que a indução do estado convulsivo poderia tratar doenças mentais, uma vez que pacientes

portadores destes transtornos e também epiléticos apresentavam melhora no quadro psiquiátrico durante algum tempo após as crises de convulsão. A indução era feita a princípio com o uso de agentes farmacológicos e, posteriormente, foi introduzido o uso do eletrochoque. (TEODORO, 2010, p. 34).

Após tantas especulações de como tratar de maneira eficiente a melancolia, verificam-se efeitos de remédios, que a princípio não eram voltados à depressão, embora pudessem alterar o humor, como foi o caso de fármacos voltados para alergias e inflamações e o para tuberculose na década de 50, dando origem aos primeiros antidepressivos. No entanto, os efeitos colaterais eram muitos, e em consequências às descobertas e pesquisas específicas, foram gradativamente sendo diminuídos e o tratamento foi interligado ao trabalho da psicologia, o que se deu na década de 90, o período auge de estudos na área da neurociência.

Segundo dados da OMS (Organização Mundial de Saúde), em 2001 a depressão era a 4º causa mundial de mortes e degeneração, com aumento de até 60% em 45 anos. Em 2010 estimava-se que mais de 120 milhões de indivíduos tinham depressão, atualizado para 322 milhões em 2015. Entre os anos de 2005 e 2015, o recrudescimento foi de cerca de 18,4%. Mundialmente, a representatividade

dessa doença é de 4,4%, os países com maiores indícios são a Ucrânia, com 6,3% de sua população afetada, seguida por Estônia, Austrália e Estados Unidos com 5,9%, e o país com menos índice de depressão são as Ilhas da Oceania, Salomão, com 2,9%, conforme o Portal G1 (2017). O Brasil detém a porcentagem de 5,8%, no entanto, a taxa de pessoas com Transtornos de Ansiedade é de 9,3%, a maior do mundo.

Não há faixa etária específica para apresentar sintomas do quadro depressivo. De acordo com dados do Lenad (Levantamento Nacional de Álcool e Drogas), 3% de todos os adolescentes do Brasil afirmam ter apresentado o transtorno, em relação à ansiedade o número aumenta para 20%, e essa é a principal causa de doenças entre jovens de 10 a 19 anos. A perspectiva é agravada ao considerar que o suicídio é a segunda principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos (OMS). Cerca de 21% dos jovens de 14 a 25 anos demonstram sintomas de depressão no Brasil (GESTÃO ESCOLAR, 2017).

Uma questão agravante nessa esfera é justamente os poucos investimentos e a negligência para com os transtornos mentais, algo que traz sérios problemas à economia do país e gera uma perca global de 1 trilhão de dólares anualmente, uma vez que essas pessoas depreendem maiores custos relativos à saúde pela abrangência de efeitos que a depressão pode ocasionar ao corpo humano, além da ausência no trabalho e comprometimento da ação eficaz do colaborador na empresa. Em conformidade com estudos da OMS, a média de investimentos global para as doenças mentais é de 3%, e mesmo países desenvolvidos possuem cerca de 50% de pessoas depressivas sem o devido tratamento. Nas Américas, 7 em cada 10

casos de depressão não são tratados.

As maiores incidências desse transtorno são nas mulheres, com uma relação de 2 mulheres afetadas a cada 1 homem com depressão. As chances são de, respectivamente 10% contra 5%, algo justificado pelas diferenças fisiológicas, de hormônios e desempenho e representatividade social (TEODORO, 2010).

Indica-se que países em desenvolvimento têm maiores taxas de transtornos mentais, posto que há o crescimento da população e consequentemente essas pessoas atingem a idade em que a depressão é mais comum. Esse panorama é observado pela concepção do estado emocional de cada indivíduo ser descrito pela teoria de curva em "U", cujo auge inicia aos 18 anos, e atinge o menor ponto entre os 40 e 50 anos, momento em que as principais metas e objetivos foram ou não

concretizados e assume-se uma rotina desgastante e, aparentemente, não há como ver-se contente sem a ideia do "eu projetivo", que idealiza sua felicidade e realização na ideia de alcançar seus sonhos. A idade, em consonância à OMS, com elevados indícios de depressão é entre os 25 e 44 anos, momento em que há os primeiros contatos com a depressão.

O tema torna-se claramente relevante e debatido atualmente. A série da Netflix, 13 Reasons Why (2017), simboliza tanto a relevância da ideia de depressão como de uma ação que pode a suceder, o suicídio. A trama descreve a trajetória e os motivos que induziram Hannah Baker se suicidar, tendo como base a visão do seu amigo e colega de classe, Clay Jensen, que recebe 7 fitas cassetes de áudio contendo os 13 motivos que a levaram à tal atitude. Cada motivo envolve uma pessoa e situações específicas e graves, como bullying, agressões, ludíbrio, estupro e assédio. Após a repercussão da série, foi posto em questão a gravidade da depressão e o que pais e professores poderiam fazer para lidar com essa circunstância.

No entanto, surge o jogo virtual Baleia Azul. Com amplo impacto em 2017, o intuito era propor desafios como automutilações, assistir filmes e vídeos de terror, desenhar a Baleia Azul no antebraço com materiais cortantes, e outros desafios que colocavam a saúde e integridade física e mental da pessoa em risco, até chegar ao último tópico, de número 50, que era o suicídio. Uma pessoa específica era responsável pela condução e verificação dos desafios realizados, e incumbia à pessoa a data e forma de suicidar-se. A suspeita de esse jogo ser a causa de alguns suicídios no país despertou o receio de pais e o debate nas escolas. Pessoas fragilizadas pela depressão e sem amparo social encontravam algo que as envolvessem, e com a dificuldade de encontrar outras possibilidades para solucionar seu estado que não fosse a morte, muitos se sujeitavam aos desafios por proporcionar um impulso e encorajamento para tirar a própria vida, como é relatado por algumas pessoas que participaram do jogo (EL PAÍS, 2017).

A exposição às notícias, relatos e cenas de suicídios podem influenciar outras pessoas a pensar sobre essa ideia

como a resolução ou fuga de todos os seus problemas. O caso é analisado na forma que o livro Os Sofrimentos do Jovem Werther (1774), pelo escritor Goethe, desencadeou diversos suicídios na Alemanha. O livro relata uma desilusão amorosa de Werther, que não consegue realizar-se casando com a mulher que ama e a vê casar-se com outro, e por fim, resolve tirar a

própria vida. Logo após, os casos de suicídio adquiriram características semelhantes ao da personagem principal do livro, ou os casos eram marcados por pessoas que haviam lido o exemplar, o que gerou a denominação de "Efeito de Werther" ao estudar a relação entre relatos dessa ação e sua influência. Por conseguinte, o livro foi banido de alguns países, e atualmente há regras sobre maneiras de divulgar a notícia de um suicídio, estabelecidos pela OMS, como por exemplo, não divulgar fotos e vídeos e não apresentar muitos detalhes do ocorrido.

O Japão, que possui um elevado nível de suicídios, cerca de 21,4 pessoas a cada 100 mil habitantes, o que o constitui como o 7º país com maiores taxas nesse quesito, possui uma grave conjuntura em relação aos jovens. No livro Por um fio (2004), de Drauzio Varella, há um relato sobre sua visita ao Japão, em que conheceu um paciente internado pela falência de múltiplos órgãos ao tentar tirar sua vida ingerindo um inseticida. Nesse país, há somente uma única oportunidade de concorrer às melhores universidades; caso o indivíduo não seja aprovado, terá de lidar com uma instituição que jamais lhe proporcionará prestígio profissional. Por conta desse fato, muitos jovens, ao fracassar no êxito de seus planos futuros, decidem cometer suicídio. A veracidade é vista nas medidas tomadas pela polícia local nos dias em que os resultados dos vestibulares são publicados, nos quais reforçam a segurança nos principais pontos de suicídio, como pontes e altos edifícios. Contudo, o diferencial desse relato reside no fato de que o médico que apresenta o caso tem a intenção de propor uma campanha que evite explicitamente essa forma de suicídio, posto que o governo não lida com as despesas do paciente em caso de suicídio, restando apenas aos familiares lidar com a conta exorbitante que resulta de um tratamento ineficaz contra os efeitos da substância no corpo e consequente morte do paciente.

A DEPRESSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A presença da depressão nas escolas é uma realidade que não pode ser ignorada e torna-se gradualmente uma preocupação nas instituições. A abrangência

dessa condição se estende desde alterações no comportamento até o rendimento escolar e dedicação às atividades acadêmicas e brincadeiras. Essa patologia pode ser desenvolvida até mesmo em bebês que sofreram com a ruptura de relação com suas mães, seu vínculo primordial desde sua formação.

No entanto, na década de 50, o psicanalista austríaco René Spitz denominou "depressão anaclítica" o quadro observado em bebês que eram separados de suas mães entre os 6 e os 12 meses de vida, apresentando sintomas

como: expressão de tristeza, incapacidade de interagir e recusa à alimentação. Essa situação revelava inicialmente manifestações de raiva, passando a uma gradativa perda do interesse, que culminava na indiferença do bebê, sugerindo que este teria desistido de lutar. (TEODORO, 2010, p. 44).

O senso comum direcionado ao assunto ainda induz o pensamento equivocado de que crianças não podem desenvolver esse problema desde cedo, o que resulta em uma visão simplista e naturalista de comportamentos anômalos à faixa etária ou interpretações que não cogitam a hipótese do estado de depressão clínica. A negligência dessa condição incita o indivíduo a interiorizar seus sentimentos e aceitá-lo como parte de sua natureza existencial, comprometendo seu desenvolvimento físico, psicológico e mental.

Essa perspectiva é analisada no caso de Tom, apresentado no livro "Ajude-me, Estou Triste" (2003). O relato aborda a infância de Tom vinculada à sensação de que era uma criança diferente desde sua idade pré-escolar, com dificuldades para interação social que o levaram ao isolamento desde seus 6 anos de idade, acoplado ao cultivo de uma tradição familiar que rejeitava o diálogo aberto sobre os sentimentos e que detinha sinais de depressão dentre os familiares. Na idade adulta, tendo os sintomas da depressão persistidos durante toda sua existência e se intensificado a ponto de atrapalhar o curso superior, Tom procura um psiquiatra que o diagnostica com depressão clínica, somente aos 30 anos. Diversas desventuras poderiam ter sido evitadas com a percepção e atenção precoce ao problema de Tom, que poderia ter tido uma experiência mais agradável e um desenvolvimento amplo quando criança.

A maneira, exemplos e educação proporcionada à criança são alguns fatores fundamentais para que ela se desenvolva e não seja suscetível a transtornos mentais. Muitos autores defendiam a ideia de tratamentos da depressão infantil semelhantes aos oferecidos aos adultos e outros acreditavam que não teria eficácia (Barbosa e Lucena, 1995). Porém, há especificações na depressão infantil. As

crianças tendem a ficar irritadas com mais facilidade, têm ausência de prazer nas atividades corriqueiras e de risos, evitam pessoas e brincadeiras e não possuem autoconfiança (POLAINO E DOMENECH, 1998), fatores que podem comprometer seriamente o desenvolvimento da criança em termos mentais, sociais e físicos.

Observa-se que um bom vínculo afetivo é de extrema importância para a estruturação psíquica de uma pessoa. É uma referência para a construção da própria imagem e para o desenvolvimento emocional. As crianças que sofrem privação dessa referência tendem a construir vínculos inseguros, pautados na carência e na dependência afetiva, ou vínculos marcados pela superficialidade, como forma de defesa contra possíveis novas decepções.(TEODORO, 2010, p. 45).

Um agravante da depressão infantil é o pouco conhecimento sobre essa condição pelos pais e pedagogos. Muitos casos podem ser confundidos com outras patologias ou transtornos, e há a incompreensão por parte dos adultos acerca dos motivos que

poderiam desencadear tal estado. Os pais e professores não compreendem como uma criança pode desenvolver depressão sem o comprometimento e responsabilidades árduas atribuídas à idade adulta, o que causa descrença nessa possibilidade (MIYAZAKI, 2000). Pelo fato da diferenciação dos motivos que caracterizam a doença, tornam-se necessários tratamentos e abordagens específicas.

Outro obstáculo na identificação do transtorno na vida da criança é a dificuldade de expressar o que sente e classificar as emoções, o que a faz atribuir esses desconfortos à parte física, como dores, embora haja naturalmente uma interligação e consequência dos transtornos mentais no corpo.

De acordo com a psiquiatra Sandra Scivoletto (2011), as crianças são caracterizadas pela constante atividade, curiosidade e desbravamento das novidades do mundo que se abre à sua frente, e quando apresentam quadros mais restritos e desinteresse por exercícios comuns à sua idade, além de exacerbado receio apresentado no momento de separar-se dos pais ou indivíduo de confiança, dificuldades e medo no momento de dormir e comer, pouco aproveitamento de descanso e constantes queixas de dores.

Os primeiros sinais claros da depressão no caso infantil demonstram-se na escola e o rendimento da criança nessa unidade. A retração e problemas de comunicação acoplados à complexidade do indivíduo na absorção do conteúdo pedagógico levam o profissional da educação indicar várias áreas que poderiam prejudicar o aprendizado, mas dificilmente a primeira indicação é a depressão. No

geral têm a concepção de que é um distúrbio ou adversidade física, como na visão ou audição. Eliminadas essas possibilidades, surge a da Hiperatividade ou Déficit de Atenção, porém deixa-se de notar, que apesar da retração nas condições do distúrbio na atenção e na depressão, outros fatores biológicos e psicológicos apresentam-se claramente distintos.

Algumas características e fatores específicos podem tornar a criança propícia ao desenvolvimento da depressão, como a parte genética herdada de seus pais, situações estressantes e traumatizantes, como perda de entes queridos e mudanças bruscas que exigem uma adaptação para a qual o indivíduo não estava preparado. A questão genética é que se destaca e deve ser tratada com urgência e, caso negligenciado, a criança cresce habituada ao sentimento e recorre às formas ilícitas que proporcionam uma felicidade efêmera.

As fases na infância podem direcionar os discentes a estados de calma e quietação, seja pelo amadurecimento ou pelo medo momentâneo de algo singular até aquela etapa. A diferença é que há uma solução e superação do medo, ao passo que a depressão infantil leva essa ideia e a torna contínua e ininterrupta na rotina. Essa é a principal diferença entre a tristeza, estado emocional saudável e passageiro, e a depressão, condição que pode perdurar meses ou anos.

O suicídio infantil e a percepção da morte são diferentes dos jovens que sentem a

necessidade de solucionar aquele sentimento de uma vez e definitivamente. O comum, segundo Scivoletto (2011), é a indiferença da criança a acidentes e proteção individual. Porém, se caso persiste até a adolescência, a depressão intensifica-se, assim como a visão tida do mundo, do seu "eu" interior e da vida como um todo.

Embora a quantidade de suicídio infantil seja muito inferior aos dos adolescentes e adultos, as crianças têm a ideia de fuga por meio da morte quando assimilam o significado e efeito que ela ocasiona à vida humana. A história de Caroline, que com quatro anos tinha o costume de brincar sozinha, com comportamento retraído e quieto, é um exemplo dessa visão. Seu desempenho escolar era constantemente elogiado, com elevadas notas, porém, com observações da professora sobre sua dificuldade em pleitear amizades. Aos oito anos, a menina saiu de sua escola encaminhando-se a uma movimentada rodovia de quatro pistas entre o tráfego de carros. O policial lhe interpelou sobre o motivo de tal ação, tendo

como resposta que sua intenção era ser atropelada e morta, pois não queria continuar sozinha (FASSLER; DUMAS, 2003).

Outro caso que delineia alguns dos motivos que podem desencadear a depressão infantil é o de Téo (FASSLER; DUMAS, 2003). Tendo uma vida relativamente estável até os quatro anos de idade, Téo era uma criança feliz, até a morte de seu pai. Sua mãe ficou deprimida com a perda e passou a consumir bebida alcoólica descomedidamente, o que tornou o menino responsável pelos cuidados com sua irmã mais nova e pela casa e, posteriormente, com a demissão de sua mãe, sua preocupação estendia-se à situação financeira da família. Essa sobrecarga não prejudicou seu rendimento escolar, porém era perceptível seu cansaço e tristeza. Quando tinha nove anos de idade sua mãe desapareceu por dois dias seguidos, o que elevou seu estresse, ansiedade e angústia. Quando ela voltou, Téo estava perturbado de tal maneira que pegou uma arma e disparou em seu peito na frente da mãe, contudo, a arma estava descarregada. A criança foi levada ao hospital e diagnosticada com depressão.

O pedagogo, como avaliador de características comportamentais e uma percepção externa da situação de cada aluno, deve analisar atenciosamente os sintomas e diferentes perfis, traçando a personalidade das crianças em relatórios, que podem servir como parâmetro para diagnósticos de psicólogos e médicos acionados em virtude de alguma anormalidade constatada.

Não é cabível ao docente sem formação específica diagnosticar qualquer transtorno, porém, o conhecimento prévio das principais doenças e transtornos e os sintomas gerais e mais característicos de cada estado são imprescindíveis para o encaminhamento e direcionamento aos profissionais especializados que podem auxiliar a criança e seus pais.

Os professores não têm acesso amplo às vidas pessoais dos alunos, o que dificulta poder assimilar os comportamentos com as mudanças e dinâmicas familiares, assim como não possuem acesso à genética do indivíduo e diversos fatores externos à

instituição escolar que podem tornar a criança mais propícia à depressão. Todavia, a escola é o principal local em que se notam as consequências de questões empíricas na existência dos discentes, respaldada no comportamento em grupo, no desempenho estudantil, assiduidade, interações sociais, personalidade, formas de expressão, dificuldades gerais e demais pontos de relevância na obtenção de conclusões acerca da saúde e estado mental e físico da criança.

As diligências com essas circunstâncias são importantes pelo fato de que a depressão tem uma duração média de 9 meses, e quando não tratada, as chances de novos episódios aumentam em 50%, além de afetar o desenvolvimento da criança, relações sócias e construção de autoestima e capacidade de adaptabilidade.

A preocupação com a valorização individual e ao mesmo tempo conjunta dos educandos é fundamental ao professor. Treinamentos, reformulações e constantes revisões de problemas comuns às crianças e aos adolescentes são substanciais para o desempenho e ação imediata que pode auxiliar a eficiência de tratamentos de transtornos identificados no início. Os detalhes e a perspicácia aos sintomas, a busca pelo diálogo com o indivíduo afetado e sua família, assim como o contato com profissionais capacitados para lidar com tal situação pode salvar uma vida de decisões precipitadas.

Atitudes simples, como dar atenção e importância ao que a criança se queixa, sem ignorar ou subestimar sua análise individual, encaminhar às instituições especializadas e preparadas para casos de transtornos infantis, persistir na descoberta de fatores que induzem o aluno a um comportamento irregular ou com alterações drásticas e constantes, a verificação contínua do aproveitamento e rendimento escolar, a procura de auxiliar no tratamento com um trabalho conjunto de responsáveis, escola e psiquiatras juntamente com o acompanhamento dos progressos ou decréscimos do educando, podem mudar o destino e transformar a realidade daquele futuro cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A depressão é um transtorno ainda negligenciado em âmbito educacional e na sociedade como um todo. A ausência do conhecimento da extensão e magnitude que esse quadro pode proporcionar a um indivíduo sem tratamento, é subestimada por autoridades e familiares, pelo pensamento errôneo do sentimentalismo ou drama supostamente copioso.

Contudo, nota-se que o tema se torna presente e constantemente debatido pelas novas literaturas com a abordagem específica do transtorno e suas possíveis causas e consequências. O extenso número de adolescentes acometidos pela depressão e o número espantoso de suicídios desperta questionamentos e estudos, que igualmente devem ser conduzidos à ciência da comunidade como um todo e, essencialmente, pelas instituições de ensino, que lidam ordinariamente com a realidade de diversas crianças e jovens afetados.

A quantidade de discentes que um professor da rede municipal necessita lidar é exorbitante se refletido todas as diligências exigidas para o ofício. A atenção para detalhes no comportamento individual e coletivo dentro de uma sala com cerca de 30 a 40 alunos requer uma habilidade excepcional, e em alguns momentos o corpo docente não está preparado para lidar com casos de depressão infantil, interpretando atitudes retraídas e demasiada sisudez da criança como algo natural à sua personalidade. Para diferenciar essas características ínfimas, o professor precisa acompanhar diariamente o andamento dos educandos nas mais várias áreas possíveis, como o rendimento escolar, atitudes de isolamento, agressividade, desinteresse ou indiferença.

A capacidade de ensinar envolve idiossincrasias particulares, mas o constante aperfeiçoamento das habilidades envolvidas e atualização das informações pedagógicas são elementares para o êxito de um professor na classe e na maneira que age e interfere na vida acadêmica e pessoal do indivíduo, limiar fundamental e singelo na composição da trajetória do ser humano.



THAMARA GUIMARÃES LIMA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2016); Especialista em Ensino Lúdico pela Universidade Braz Cubas (2018); Professora de Educação Infantil - Pedagoga - Prefeitura Municipal de São Paulo - CEI Cidade Pedro José Nunes. .

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. A política. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Barbosa, G. A., & Lucena, A. (1995). Depressão infantil. RNIA, 3(2), 23-30. Recuperado em 10 ago. 2009, em http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed_03_2/in_07_07.pdf. Acesso em 20 janeiro 2018.

BEDINELLI, Talita. Baleia Azul: o misterioso jogo que escancarou o tabu do suicídio juvenil. A morte autoprovocada de jovens tem crescido em todo mundo, mas ainda é pouco discutida No Brasil, onde o desafio irrompeu neste mês, a taxa de jovens que se matam aumentou 26% desde 1980. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/27/politica/1493305523_711865.html>. Acesso em 16 janeiro 2018.

CALOGERAS, Luciana. Esses são os 10 países com o maior índice de suicídio do mundo. Disponível em: <https://misteriosdomundo.org/esses-sao-os-10-paises-com-o-maior-indice-de-suicidio-no-mundo/>. Acesso em 18 janeiro 2018.

Comércio Exterior – Teoria e Gestão; Organizadores: Reinaldo Dias e Waldemar Rodrigues. 2ª edição 2010. 1ª edição 2004.

ESSENFELDER, Renato. Alegria A felicidade é uma curva em U (e os 40 são o ponto baixo). Disponível em: <http://emais.estadao.com.br/blogs/renato-essenfelder/a-felicidade-e-uma-curva-em-u-e-os-40-sao-o-ponto-baixo/>. Acesso em 16 janeiro 2018.

FASSLER, David G.; DUMAS, Lynne S.. Ajude-me, Estou Triste: como reconhecer, prevenir e tratar a depressão na infância e na adolescência. [s.i.]: Paulinas, 2003.

G1. Portal. Depressão cresce no mundo, segundo OMS; Brasil tem maior prevalência da América Latina: Doença afeta 4,4% da população mundial e 5,8% dos brasileiros, segundo dados da OMS. Brasil é o país com maior prevalência de ansiedade no mundo: 9,3%.. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/ depressao-cresce-no-mundo-segundo-oms-brasil-tem-maior-prevalencia-da-america-latina.ghtml>. Acesso em 18 janeiro 2018.

GUIMÓN, Pablo. Reino Unido cria secretaria de Estado contra “epidemia” de solidão: Theresa May quer combater problema social que afeta nove milhões de pessoas no país. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/17/internacional/1516217665_881811.html>. Acesso em 22 janeiro 2018.

MIYAZAKI, M. C. O. S. (2000). A depressão infantil. Em Silvares (Org.). Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil. vol. 2. Campinas: Papirus.

NETO, Ricardo Bonalume . Da crise da Meia-idade ao mundo cor-de-rosa: Por que, após o típico baixo-astral entre os 40 e os 50, a maioria fica de bem com a vida?. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq1309201105 .htm>. Acesso em 16 janeiro 2018.

OPAS/OMS BRASIL. Organização Mundial de Saúde. Com depressão no topo da lista de causas de problemas de saúde, OMS lança a campanha “Vamos conversar”.

Disponível em: <http://www.paho.org/bra/index.php?option=com _content&view=article&id=5385:com-depressao-no-topo-da-lista-de-causas-de-problemas-de-saude-oms-lanca-a-campanha-vamos-conversar&Itemid=839>. Acesso em 22 janeiro 2018.

Polaino, A. & Domenech. E. L., Las Depressiones Infantiles. Madrid: Morata; 1998.

QUEIRÓS, Eça. A Cidade e as Serras. [S.l.]: Ciranda Cultural, 1901. 198 p.

Revista Gestão Escolar. 2017, (in) Nova Escola Ano 32 n.303 Junho/julho 2017.

SANTOS, Dalane. Porque solidão pode ser fatal. Disponível em: <https://hypescience.com/porque-solidao-pode-ser-fatal/>. Acesso em 22 janeiro 2018.

TAVARES, Leandro Anselmo. A depressão como mal estar contemporâneo: Medicalização e (ex)-sistência do sujeito depressivo. [S.l.]: Cultura Acadêmica, 2010. 179 p.

TEODORO, Wagner Luiz. Depressão: Corpo, mente e alma. Uberlândia - MG: [s.n.], 2010. 240 p.

VARELLA , Drauzio. Por um fio. [S.l.]: Schwarcz S.A., 2004. 218 p.

VARELLA, Drauzio . Depressão Infantil e na Adolescência. Disponível em: <https://drauziovarella.com.br/crianca-2/depressao-infantil-e-na-adolescencia/>. Acesso em 18 janeiro 2018.



A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Por meio deste trabalho, temos a intenção de mostrar o quanto à brincadeira de faz de conta é importante para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que é algo sempre presente em seu cotidiano, em que imita cenas de sua vivência diaria, representando sua realidade e o modo como enxerga o mundo. A criança ao brincar não está apenas "matando o tempo", mas sim aprendendo, criando estratégias para solução de problemas, buscando entendimento sobre si e sobre o outro. Também são estimuladas em torno de quatro áreas do desenvolvimento, sendo elas: o intelectual, o físico, o social e o emocional.

Palavras-chave: Brincadeira; Faz de Conta; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a brincadeira é muito presente na vida das crianças desde muito pequenas, inicialmente a criança começa brincando com seus "dedinhos e mãozinhas", posteriormente começa a brincar com os brinquedos que lhe são oferecidos, muitas vezes musicais ou que fazem algum barulho, e, por volta dos três anos de idade começa as brincadeiras de faz de conta, em que a criança faz representações das atividades que os adultos, as atividades do dia-a-dia, o médico, o seu professor fazem.

Existem diversos tipos de brincadeiras de faz de conta ou imitação, sendo elas: casinha; médico; escola; escritório; utilização de óculos e mascaras e com materiais não estruturados.

Este artigo tem como objetivo principal apresentar como a brincadeira de faz de conta ocorre de modo a mostrar que ela não se trata apenas de um momento de distração das crianças, mas sim de muito aprendizado, é por intermédio dela que a criança aprende a solucionar problemas e questões do dia a dia, consegue ver o outro, dividir, questionar, noção de espaço e tempo. É muito importante o conhecimento sobre a brincadeira de faz de conta e como ela ocorre, para que não se tenha dúvidas de como ela é importante para criança e quais seus benefícios.

As brincadeiras de faz de conta não podem e não devem ser substituída por brincadeiras dirigidas, a criança precisa desse espaço de criação e aprendizado. Tanto na escola quanto em casa é necessário que a criança tenha seus momentos para brincar do que "der na telha", colocar para fora aquilo que a sua imaginação mandar.

Para elaboração deste artigo fizemos usa de pesquisa bibliográfica, em revistas educativas, livros, sites de internet, artigos, dentre outros, também utilizamos as nossas experiências como profissionais da educação infantil.

O BRINCAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Vygotsky (1998) fala sobre o ato de brincar para constituir o pensamento infantil, pois ao brincar, jogar, a criança nos revela o seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, bem como o seu modo de aprender.

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, assim sendo Oliveira (2000) aponta o brincar como um processo de humanização infantil, em que a criança aprende a conciliar a brincadeira de uma forma afetiva, criando vínculos duradouros, desenvolvendo assim sua capacidade de raciocínio, de julgamento e do consenso.

A brincadeira e o jogo tornam – se importantes na vida da criança à maneira em que surgem gradativamente, sendo estes desde os mais funcionais até os que contenham regras. A medida que a criança brinca, vai conquistando a formação de sua identidade.

Ao brincar a criança aprende a respeitar regras, ampliar seu raciocínio social, respeito por si mesmo e pelo outro. É por meio do universo lúdico que a criança

aprende a expressar-se com maior facilidade, a ouvir, a respeitar, concordar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, sendo liderado e compartilhando sua alegria ao brincar. Porém em um ambiente sério e sem motivações, as crianças acabam por evitar a expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Zanluchi (2005, p. 91) afirma que "A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia", portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

Na visão de Vygotsky a brincadeira simbólica é uma atividade típica da infância e de cunho essencial para o desenvolvimento infantil, a qual ocorre a partir da representação simbólica, que ocorre por meio da imitação. O jogo deve ser considerado algo muito importante, pois por meio dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não estão amadurecidas, mas que encontram – se em processo de maturação, ou seja, aquilo que a criança alcançará em um futuro próximo. Todas as situações que são representadas pelas crianças já tem uma história prévia, ou seja, a criança já se deparou com algo que está representando.

Vygotsky (1998), ao tratar sobre o papel do brinquedo, refere-se diretamente a brincadeira de faz de conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com cabo de vassoura como se fosse um cavalo, até faz referencias a outros tipos de brinquedos, porém a brincadeira de faz de conta acaba sendo mais privilegiada, por ser algo de livre expressão por parte da criança.

Vygotsky (1998, p. 127), diz:

"No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê" (VYGOTSKY, 1998).

O brincar é um importante processo psicológico, uma fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, o brincar acaba sendo uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e a realidade interagem na produção de novas formas de construir suas atividades sociais com outras pessoas.

O tema brincar na educação infantil tem origem a partir daquilo que a criança vivencia em seu dia-a-dia, em suas relações sociais, especialmente com os adultos.

O BRINCAR SIMBÓLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existem quatro áreas do desenvolvimento estimuladas pela brincadeira de faz de conta, são elas, intelectual: desenvolvem habilidades de resolução de problemas, negociação, criatividade, organização, planejamento, retenção de tradições, costumes e cultura familiar, aplicação dos conhecimentos na pratica, e até mesmo a matemática; físico: estimulo de coordenação e coordenação

espacial; social: entender os papéis sociais, visão de seu lugar na família, compartilhamento, colocar-se no lugar do outro, cooperação, controle da impulsividade, reconhecimento dos pontos fortes do outro e lidar com possíveis desapontamentos; emocional: aumento da autoestima, orgulho próprio, desenvolvimento da sensação de segurança e proteção, desenvolvimento da independência, reconhecimento de sentimentos e de propósitos.

Durante a brincadeira de faz de conta, as crianças imitam atitudes e atividades dos adultos, fazendo a transformação de todas as referencias que possuem. As brincadeiras de faz de conta podem ser classificadas em três tipos: tradicionais (casinha, médico, professor, bombeiro e escritório); fantasias e máscaras, com materiais não estruturados (caixas de papelão, garrafas pet, tampas, latas, dentre outros).

A brincadeira de faz de conta pode ocorrer de várias maneiras, sendo sozinho ou acompanhado por colegas e/ou irmãos e outros familiares, também podendo ocorrer com os adultos.

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas. (Duarte, 2006, p. 39).

Durante as brincadeiras de faz de conta os adultos devem interferir o menos possível, pois se trata de um momento único de criação das crianças, bem como um momento de grandes descobertas. É necessária que a criança tenha tempo para criar seus espaços e suas brincadeiras, muitas vezes ela demora bastante tempo até montar toda a "estrutura" para que a brincadeira ocorra da forma em que ela planejou. Oferecimento de materiais diversificados para a criança enriquece a brincadeira, fazendo com que ela tenha que pensar como utilizar os objetos fornecidos.

Craidy (2001, p. 103) afirma que:

A criança se expressa pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras de faz de conta. É pelo brincar e repetir da brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber incorporado a cada novo brincar.

Ressaltamos que a brincadeira de faz de conta, faz com que a criança produza regras, vivencie princípios, perceba a realidade recrie viva sua esfera imaginativa, os planos da vida real e das motivações de sua própria vontade. Isso acontece em razão da autonomia que a criança conquista em seus primeiros anos de vida, desenvolvendo suas habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas, as quais possibilitam que a criança aproprie-se do mundo dos adultos, fazendo do momento do brincar uma atividade principal para a continuação do seu desenvolvimento.

A brincadeira de faz de conta é objeto de estudo em diversas áreas, dentre elas a

psicologia e a pedagogia, tem sido considerada como tempo e espaço fundamental para apropriação da cultura do ser humano.

Como consequência do desenvolvimento de novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, a criança torna-se mais autônoma e sua percepção do mundo e de si mesma neste mundo, mais acurada. Sob estas condições, ela passa a dominar um círculo muito amplo de atividades, a ensejar-lhe a construção e manifestação de dois grandes motivos: a tendência para integrar ativamente a vida (e as atividades) dos adultos e a busca da compreensão das relações entre ela e o mundo que se descortina à sua volta. São estes motivos que estarão na gênese da atividade principal representativa desta etapa do desenvolvimento: o jogo de papéis. (MARTINS, 2006, p. 35).

Para Vygotsky (1984), o indivíduo não é apenas um produto do seu meio, mas um sujeito ativo que interfere neste meio. Para ele, é muito importante no desenvolvimento da criança, a interação da mesma com o meio social que ela vive. O desenvolvimento depende do entrosamento da criança com a cultura produzida pelos indivíduos ao longo da história. É nesta interação com a cultura, que ela desenvolve funções psicológicas tipicamente humanas.

O desenvolvimento humano só ocorre por meio das mediações de processo de aprendizagem. Ao brincar a criança internaliza a realidade, fazendo relação com adultos e com o mundo, sendo a brincadeira de faz de conta a melhor maneira para que a criança aproprie-se desse mundo. Ao fazer a representação do papel do adulto a criança consegue avaliar e atribuir significados aos objetos sociais e do mundo.

Oliveira (2002, p. 161) diz que:

"codificam o conjunto de impressões que captam de outro, experimentando diversas possibilidades de ações no meio em que estão inseridas e diferenciando os elementos originais trazidos para a situação presente" (OLIVEIRA, 2002).

Na brincadeira de faz de conta, existe em si um papel muito importante em aperfeiçoar e evoluir o aprendizado da criança, para que possa atingir uma nova etapa em seu desenvolvimento psicológico. A brincadeira de faz de conta age diretamente no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade da criança.

Durante a brincadeira de faz de conta a criança consegue organizar sua fala e pensamento, apoiando-se em objetos e em ações, é de fundamental importância para que ela organize internamente sua imagem de mundo, e reestruturando-a sempre que necessário.

Ao brincar de faz de conta a criança cria situações imaginárias, imitando essas situações acrescentando regras as quais são vivenciadas em sua cultura e do aprendizado referente a outras culturas vivenciadas.

O aprendizado por meio de brincadeiras de faz de conta acontece de forma espontânea e prazerosa, pois é neste momento que as crianças refletem e fazem uso das linguagens mediadas pelos professores.

Outro fator essencial na brincadeira de faz de conta é a importância que os brinquedos possuem para auxiliar a criança

a imaginar e fantasiar situações bem mais complexas que as vividas no meio familiar e escolar.

Constata-se, dessa forma, que a brincadeira de faz de conta, apoia-se também no brinquedo, levando a criança a imaginar e criar uma nova experiência, saindo do seu contexto real para o mundo dos adultos. Assim, a brincadeira de faz de conta é um momento de aprendizado em que a criança tem a possibilidade de viver papéis, nos quais crianças e adultos estabelecem interações que possibilitam trocas, mediações, ocorrendo aprendizagem que, em última instância, fomentam processos de desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, pudemos observar que as brincadeiras de faz de conta desenvolvem na criança a capacidade de criar um mundo mágico e imaginário, por meio deste interpretar seu próprio mundo, seus objetos e sua cultura, fornecendo para as crianças momentos de criação, recriação, descobrir e vivenciar o real e imaginário, mesmo sendo de uma forma lúdica.

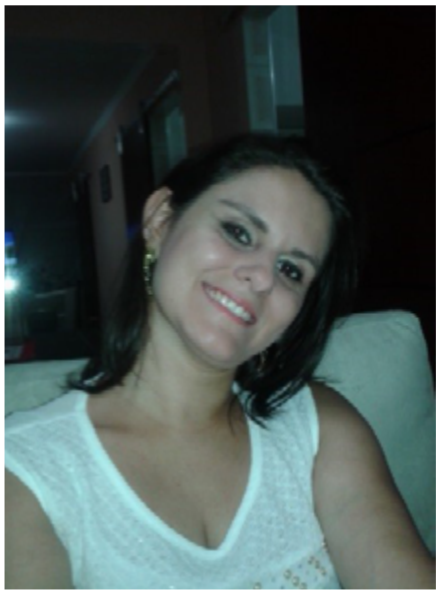
Durante as brincadeiras de faz de conta as crianças assumem os mais diversos papéis, demonstrando por meio destes, sua forma de ver o mundo e sua vida, representando cenas vivenciadas no dia-dia-dia de seus ambientes sociais.

Os papéis sociais representados pelas crianças vão além das vivências em família, acontecendo também por meio de papéis externos vivenciados em seu mundo externo, permitindo assim a internalização dos conhecimentos e informações existentes dentro das brincadeiras de faz de conta.

A brincadeira de faz de conta é um momento em que a criança está em constante aprendizado, em que a criança ganha a possibilidade de assumir papéis, momento em que crianças e professores estabelecem suas interações, possibilitando trocas, mediações, ocorrendo então as interações de aprendizagem.

Ao brincar de faz de conta a criança produz suas regras, vivências e princípios, que percebe dentro de sua realidade. É na esfera imaginativa, dentro das brincadeiras de faz de conta que a criança faz a criação dos planos de sua vida real e motiva suas próprias vontades. As ações educativas devem sempre estar voltadas para os interesses e necessidades das crianças, as brincadeiras de faz de conta estarão sempre de forma coerente com a fase em que a criança encontra-se em seu desenvolvimento.

O professor tem um papel essencial dentro das brincadeiras de faz de conta, uma vez que o professor deve ser mediador deste momento, estimulando a aprendizagem, por meio destas brincadeiras, em que a criança se desenvolverá de maneira prazerosa. O faz de conta é um momento em que a criança utiliza sua brincadeira como forma de aquisição de conhecimento.



THAÍS BAREÑO CALÓ ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Segunda Licenciatura em Artes Visuais (2016); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cidade de São Paulo (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Campos Elíseos (2015), Especialista em Arte e Educação (2016), Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2014) no CEI Soledad Barret Viedma na Diretoria Regional de Pirituba.

REFERÊNCIAS

CRAIDY, Carmem Maria, KAERCHER, Gladis E. (Org.). Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, Ligia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In.: ARCE, Alexandra. DUARTE, Newton (org.) Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006 (págs. 27 a 50).

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Considerando a importância do ensino de artes visuais para o desenvolvimento na infância, perceber as produções artísticas na Educação infantil como manifestação do desenvolvimento cognitivo das crianças é um diferencial no ensino de Artes para crianças. Essa pesquisa bibliográfica tem o objetivo de analisar o ensino de artes na Educação Infantil trazendo um olhar sensível para o ensino de artes para crianças que é uma das práticas essenciais para avaliar seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Com o objetivo de aprimorar e aprofundar os estudos do ensino de artes na educação infantil e fazer uma reflexão sobre as concepções e metodologias a respeito da Arte e sobre sua prática pelos professores, trazendo conhecimento dos principais aspectos pedagógicos que marcam o seu ensino e a aprendizagem, para que eles possam entender as suas ações e todo processo de formação.

Palavras-chave: Artes; Educação Infantil; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a situação do ensino da Arte nas escolas, especialmente na Educação Infantil foi o que me motivou e orientou o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa nesta área. Porém muito se tem que entender e aprender sobre o tema, muitas vezes "rebaixado" ou inferiorizado dentro da área da educação.

A intencionalidade dessa breve pesquisa bibliográfica está em esclarecer e dar a devida importância para a Arte na educação infantil, tanto como área de conhecimento como desenvolvimento e atuação do professor enquanto mediador das aprendizagens.

A linguagem artística na educação infantil desenvolve nas crianças, significativas capacidades que serão essenciais para a formação de um caráter sensível e reflexivo. A arte, assim, é a linguagem que revela a natureza dos sujeitos, suas emoções, suas intenções e em especial a capacidade de estabelecer o contato com o mundo da imaginação. Como objetivos específicos, será elencada cada linguagem da arte como forma de aprendizagem e suas intencionalidades.

Para elaboração deste artigo, a pesquisa bibliográfica foi utilizada como base teórica para levantamento e análise do que já se produziu sobre o tema, com o objetivo na ação transformadora, tanto do aluno como do professor e de sua atuação na sala de aula. Tais objetivos são de grande importância para a formação da criança como sujeito, para o desenvolvimento de seu pensar, de sua criticidade, ponderação e de seu papel social.

O ENSINAR E APRENDER ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabendo que a Educação infantil é primeira etapa da educação básica definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), pode-se dizer que essa etapa é na qual ocorrem as primeiras aprendizagens formais, no qual as crianças descobrem o mundo e a si mesmas por meio das ações e experiências oportunizadas pela escola.

Diante do exposto, possibilitar práticas que possibilitem aprendizagens condizentes com a realidade, em um ambiente propicio e estruturado, é meta da escola infantil. Além do convívio com outras crianças e com os adultos, propor o desenvolvimento de habilidades especificas, proporcionam a construção do conhecimento e desenvolvimento gradual da autonomia.

Pensadores e pesquisadores como Piaget, Vygotsky e Wallon se debruçaram sobre estudos para revelar a construção da aprendizagem por meio de trocas entre o sujeito e o meio em que vivem, bem como com seus pares.

Pode-se dizer, portanto que, as teorias sócio interacionistas, entendem o desenvolvimento infantil como processo dinâmico, uma vez que as crianças estão em constante movimento entre si, com os objetos e com o meio, não sendo passivas e meras receptoras diante da informação à sua volta.

A interação é o elemento crucial no processo de aprendizagem. Daí as situações

pedagógicas constituírem-se por meio das trocas simbólicas, ou de significados, entre sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento. Além das interações entre adultos e crianças, as interações que as crianças estabelecem entre si oferecem ricas oportunidades de aprendizagem por causa da proximidade, mas não da igualdade, de competências entre crianças de idades próximas e pela possibilidade de cada uma delas identificar-se com os parceiros: outros bebês ou crianças maiores. (OLIVEIRA, 2012, p. 111).

As situações de interação que envolvem as crianças de 0 a 5 anos e o meio social em que vivem são bastante reveladoras sobre a aprendizagem, a relação de compreensão é desenvolvida por meio de práticas dinâmicas de convívio social, desta forma, a aprendizagem se desenvolve por meio da reconstrução de compartilhamento de interações, em um ambiente social é que a criança vive experiências importantes para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Muitas vezes, o processo de ensinar e aprender nas instituições educacionais é baseado em conteúdos prontos, construídos e acumulados ao longo da história. Daí a necessidade de se buscar alternativas e repassar esses conhecimentos de forma diferenciada, para que possa ser bem assimilado pelas crianças, assim a visão de que a função do professor é transmitir saberes ou ainda, proporcionar aos alunos o contato com o conhecimento envolve mais do que o simples domínio do que irá ser transmitido, tendo em vista que na Educação Infantil as metodologias devem ser diferenciadas e o professor tem que adquirir uma função polivalente, buscar sempre novas formas de se trabalhar, levando em consideração as especificidades do público infantil e considerando sempre que a construção da aprendizagem acontece a partir da troca de conhecimentos e vivências.

Vygotsky (1991) parte de uma concepção de indivíduo geneticamente social, o crescimento e o desenvolvimento da criança estão, nesta perspectiva, intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura – portanto, ao meio físico e social – ou seja, aos processos de aprendizagem e ensino.

De fato, por acaso é de duvidar que a criança aprende a falar com adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repertório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento, estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 95).

Desta maneira, o processo de desenvolvimento da aprendizagem está unido aos meios de desenvolvimento pelos quais as crianças estarão em contato. A aprendizagem dependerá das experiências a que a criança será exposta. Cabendo ao professor, proporcionar momentos de interação com as outras crianças e o ambiente em que estão inseridos.

Já a visão de Piaget (1989) a respeito da aprendizagem, remete-se ao fato de que o conhecimento ocorre valendo-se de fatores

biológicos, por aceitar que os fatores internos preponderem sobre os externos, postula que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios, acredita que os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra. E o professor, nesse sentido teria a função de mediar o conhecimento.

Tomando o ponto de vista educacional, as duas teorias divergem. Embora Vygotsky e Piaget considerassem o conhecimento como uma construção individual, para Vygotsky toda construção era mediada pelos fatores externos sociais de forma que a criança constrói o seu próprio conhecimento interno a partir do que é oferecido. Atribui-se a isto, um processo de transmissão de cultura, em que o professor é o facilitador dessa aprendizagem.

Já Piaget considerou a construção do conhecimento como um ato individual da criança por meio de fatores internos. O papel do professor é visto basicamente como o de encorajar, estimular e apoiar a exploração, a construção e invenção.

Entretanto, apesar das divergências as teorias são válidas ao abordar o desenvolvimento da aprendizagem e conceberem a criança como um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o ambiente em que está inserido e que necessita de métodos adequados para que se desenvolva o conhecimento.

Finalmente, é preciso sublinhar que é da interação de diferentes tipos de conhecimentos, sua elaboração pelas crianças e em termos de conceitos nas distintas sociedades e, especialmente, nas instituições de caráter educativo, que se abrem novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem individuais e sociais, de transformação e superação dos níveis anteriores destes conhecimentos.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico destinada a alcançar os objetivos educacionais pode assumir várias formas, e serem expressas valendo-se de diferentes métodos, o importante é que sobretudo, tem de ser fundamentada em uma postura de respeito à criança, ao seu ritmo de desenvolvimento, à sua origem social e cultural, às suas relações e vínculos afetivos, à sua expressão e às suas ideias, desejos e expectativas.

Mediante o contexto exposto, definir o trabalho pedagógico apenas como transmissor de saberes não parece correto uma vez que, envolve um olhar reflexivo do professor, para que pense e reformule respostas as expectativas das crianças a fim de coloca-las no centro do processo educativo, o papel mediador do professor está em colocas as crianças em ambientes que lhe proporcionem interações para que a aprendizagem aconteça.

O papel de mediador do professor está em estabelecer conexões e proporcionar situações de aprendizagens e troca entre os pares, dessa forma, a educação infantil conta com o professor para observar e dar condições para que a aprendizagem seja significativa.

De acordo com o RCNEI (1998), compete às instituições de Educação Infantil, oferecer condições para que as aprendizagens infantis

que derivam de brincadeiras e de situações pedagógicas intencionais e orientadas pelos adultos, aconteçam de forma prazerosa.

Desta forma, as atividades que envolvem brincadeiras, jogos e promovam a interação entra as crianças, são ações educativas que devem ser proporcionadas na educação infantil uma vez que, levam em consideração as aprendizagens das crianças e construções cognitivas que um ambiente estruturado propicia às crianças.

Considerando que a aprendizagem na educação infantil deve ser construída em um ambiente propício à sua faixa etária, pode-se dizer que as ações educativas propiciam às crianças a aprendizagem construída por meio da ludicidade e interações.

Neste sentido, a rotina também se torna instrumento de construção de conhecimento na educação infantil, além de desempenhar um papel socializador, permite o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Barbosa (1991) afirma que:

O cotidiano da Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados, os livros de histórias, as atividades coordenadas pelos adultos. (BARBOSA, 1991, p. 68)

Nas afirmações da autora, a rotina na educação infantil proporciona às crianças uma segurança sobre o que vai ser feito no dia, essa rotina também proporciona aos professores organizar as atividades e espaços, estimulando as crianças a se localizarem nos espaços e tempos proporcionados para o aprendizado infantil.

O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

O ensino de arte na educação começou a ser ministrado a partir de 1996, com a Lei 9394 (LDB), anterior a isso, era obrigatório nas escolas desde 1971, porém com a nomenclatura de Educação Artística, com professores formados às pressas sem muito conhecimento para atender às necessidades dos alunos e cumprir a lei. A Arte neste momento é vista como uma atividade educativa e não como uma matéria.

Mesmo assim, é percebido um avanço considerável, pois parte de pressupostos inovadores e, em especial no que tange à formação do indivíduo, ela ocupa papel importantíssimo. Contudo, o desenvolvimento efetivo da Educação Artística nas escolas, deixou muito a desejar, visto que a falta de professores com formação específica em Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas não era suficiente para atender as necessidades da época, o que pode ser observado ainda nos nossos dias.

Em 1988, com as discussões sobre a promulgação da Constituição Federal do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996, traria, mais uma vez o ensino de Arte como alvo de críticas e manifestações. Uma das versões

do novo documento legal apresentava a proposta da não obrigatoriedade da Arte nos currículos escolares. Com a Lei nº 9.394/96, a Arte passa a ser considerada área obrigatória na Educação Básica.

O Artigo 26, § 2º é claro ao afirmar: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

O supracitado artigo da LDB, em vigência desde 1996, torna obrigatório o ensino da Arte na Educação Básica, contudo a situação, em termos de condições mínimas para que a legislação seja de fato cumprida, ainda se constitui num grande obstáculo na maioria das unidades escolares do país.

Sabendo-se que a linguagem mais antiga do mundo é a arte, que vem de muitos anos antes de Cristo e se torna uma linguagem universal e, sabendo das exigências cada vez maiores da sociedade em cima do indivíduo para que apresente conhecimentos científicos, observa-se que, desde cedo é imprescindível que a escola contribua com a inserção da arte na vida da criança, levando em conta seu contexto histórico, social e cultural, tornando sujeitos críticos e reflexivos diante de sua aprendizagem.

Diante da premissa que o conhecimento na infância está fortemente ligado ao lugar social em que essa criança está inserida e sua relação com o outro, a cultura começa a ser entendida como um preceito simbólico somado a ideia de que as crianças vão aprendendo gradativamente fatos que podem ser revistos durante essa aprendizagem. A questão é, saber com base em que sistema simbólico a criança elabora sentidos e significados para suas aquisições cognitivas, neste sentido Sarmento (1997) revela:

A consideração das crianças como atores sócios de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO, 1997, p.20).

Na infância, o conceito e compreensão de cultura faz-se pensar na criança como ser social atuante, capaz de intervir e modificar sua dinâmica cultural e social. Cada criança produz sua interpretação do mundo de acordo com a relação com o meio, deixando diferentes marcas que também levam consigo.

Entendendo a criança como ser social que atua na sociedade e faz parte de um processo histórico-cultural, pode-se dizer que a criança produz cultura e participa do jogo de construção de conhecimento social, valendo-se do exposto pode-se considerar importante as produções do universo infantil analisando suas formas de participação social.

É aceitável procurar a sensibilização estética no que as crianças conseguem, em suas atividades criadoras, seja desenho, pintura, colagem, modelagem, construção com sucata, seja mesmo na arrumação de seus materiais e na organização do espaço e das brincadeiras. Pode-se enfatizar que, mais do que o conteúdo enredado na atividade,

é o ponto de vista do olhar que permite que as atividades tenham a qualidade de experiência estética, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 45).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é desejável que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de experiências com a arte, tais aprendizagens condizem com a possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio de conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio criador, por meio das formas artísticas, ou seja, no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza (BRASIL, 2001, p. 47).

O papel da educação está comprometido com o ser humano em sua integralidade, ampliar experiências que culminem nas aprendizagens significativas e convivência com o outro, é essencial para que haja uma educação que promova aprendizagens e reflexões sobre elas.

Para falar sobre o ensino de arte na educação infantil, o professor de arte não pode ser esquecido pois, atua em harmonia e apoia os demais professores, aprofundando conceitos e linguagens da arte. A função do educador em arte não seria meramente "dar aulas" e sim, organizar espaços que proporcionem a ampliação da cultura, da expressão da linguagem e vivências das crianças.

É plausível buscar a sensibilização estética nas atividades que as crianças realizam, em suas produções criadoras, seja ela qual for, mesmo na arrumação de seus materiais e na organização do espaço e das brincadeiras.

Concordando com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que explicita ser desejável que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de experiências com a arte. E tais aprendizagens dizem respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio de conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio criador, por meio das formas artísticas, ou seja, no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza (BRASIL, 2001, p. 47).

Falar de diferentes linguagens, na educação infantil, significa, num primeiro momento, falar de aspectos que traduzem as características da linguagem própria da criança: imaginação, ludicidade, simbolismo, representação. Para ela, a linguagem reveste-se de um caráter comunicativo que, ao mesmo tempo em que comunica algo, permite dizer alguma coisa também.

Constituindo área de conhecimento com conteúdos específicos, o ensino de artes deve ser consolidado como parte constante dos currículos escolares, para essa consolidação, a formação dos professores é imprescindível para nortear a formação da criança. As aprendizagens em artes visuais como, desenho, teatro, danças, etc. requer um trabalho pedagógico pautado em informação sobre os conteúdos e experiências relacionadas às técnicas, ás formas visuais históricas.

De acordo com o PCN de Arte:

[...] os alunos devem passar por um

conjunto amplo de experiências onde devem aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal ou em grupos. (BRASIL, 2001, p. 61).

Integrar os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos e promover a interação e comunicação social, atribuem significado às artes visuais; a criança desenvolve suas habilidades por meio da apreciação de formas diversas de arte, coloca em pauta sua imaginação diante da apreciação e conhecimento de formas produzidas por eles e por seus pares diante da natureza e das diferentes culturas, pode-se inferir que os estímulos externos são essenciais para tocar o interior de cada indivíduo, as vivencias e experiências proporcionadas na escola infantil, interferem na fruição da arte desde muito cedo.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala de artes visuais e arte, é de fato que as crianças sofrem influência da cultura por meio de imagens e produções artísticas que estão expostas como na TV, nos livros, revistas, etc. De acordo com o RCNEI (1998) as artes visuais são compreendidas como uma linguagem com característica própria que tem aprendizagem por meio dos aspectos que seguem:

Fazer artístico-centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; Apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; Reflexão — considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL.1998, p.89)

Conforme Barbosa (1991, p.28) “a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que a organizem seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras”. A arte possuí influência considerável sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e por tanto a atividade artística necessita ser estimulada por meio dos sentidos, da imaginação e de atividades lúdicas que ampliam as probabilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança. Barbosa (1991) explana:

Arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 1991, p.4).

Ferreira (2008, p. 34) expõe que é importante recordar que a atividade artística

na escola não é para “acalmar” as crianças ou “descansar” o professor, ou simplesmente ser uma atividade complementar. A arte tem a função de favorecer a ação espontânea facilitar a livre expressão e permitir a comunicação, ela contribui para formação intelectual da criança desenvolvendo conhecimentos e habilidades, utilizando as mais diferentes linguagens para expressar experiências, sensíveis.

Para que a aprendizagem infantil ocorra com sucesso temos que acreditar no potencial de criação, imaginação e sensibilidade de cada criança. Por intermédio da arte a criança se expressa, ao fazer suas produções artísticas ela cria usando a imaginação. No espaço escolar a criança deverá ser incentivada a desenvolver variadas atividades como o desenhar, modelar, pintar, ora com recursos da natureza, ora com sucatas ou papéis preferencialmente coloridos. Nessa perspectiva a criança constrói o conhecimento a partir das interações com o meio em que vive.

A criança no seu desenvolvimento estético e artístico reconhece o objeto independente da presença física e imediata. De acordo com Cunha (2002):

No desenvolvimento da linguagem gráfico-plástico o professor espera que a criança faça produções semelhantes ao real, mas ele esquece que a constituição do vocabulário visual como as formas, as linhas, as cores, o espaço, os pontos e volumes se estruturam na medida em que a criança entra em contato com os materiais e os instrumentos como: buchas, pincéis, esponjas, rolhas, rolos e outros e a criança vai deixando as suas marcas nos diferentes suportes: no papel, na argila, nas pedras, na madeira e vai formar assim a linguagem visual da criança e criando o seu vocabulário pictórico. (CUNHA, 2002, p.170)

Por meio da exploração sensorial, a criança estabelece relação com os objetos, o contato com materiais diversos proporciona a construção de novos objetos, mediante o contato com obras de arte, a imaginação é contemplada a fim de construir e produzir coisas novas.

As garatujas infantis são tão diferentes entre si como as crianças, umas são firmes e ousadas com movimentos largos, outras delicadas e tímidas. Entre os três e quatro anos as crianças dão nome a sua garatuja consegue relacionar suas imagens mentais com o que desenham são as garatujas ordenadas.

A partir dos dois anos começa a traçar linhas no papel assim que tem em mãos um lápis sente-se feliz com esse movimento desordenado este exercício é essencial, à medida que repetem os traços a criança passa a sentir mais confiante. Para a criança os traçados em um pedaço de papel significam alegria, felicidade dessa forma consegue aos poucos ter o domínio dos movimentos. As estruturas tridimensionais podem ser desenvolvidas por meio da colagem, montagem e justaposição de sucatas de embalagens diversas, elementos da natureza, tecidos etc.

O professor deve oferecer às crianças sucatas que possam ser empilhadas, encaixadas, justapostas para diversas

construções. Nos desenhos a criança age, reflete, abstrai sentidos de suas experiências, pois ela constrói significados sobre o que é e foi o desenho na sua história.

À medida que a criança cresce desenvolve o raciocínio crítico em relação ao seu trabalho e proporciona intermináveis possibilidades de novas experimentações. Derdyk (2003, p. 64) afirma: "A criança em um determinado momento percebe que tudo que está depositado no papel partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação".

É de fundamental importância possibilitar a criança a percepção, manipulação e transformação de diferentes materiais. Propiciar a troca de experiência entre as crianças de forma espontânea, fazer que o prazer pelo lúdico seja o gerador processo de produção, compreender a arte como linguagem que constrói objetivos plenos com sentidos, valorizar e respeitar as criações artísticas das crianças.

Por tanto o trabalho com arte torna-se uma possibilidade de auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem facilitando e motivando a construção do conhecimento de forma produtiva, criativa e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo mostrar a importância da arte visual na educação infantil; por meio de pesquisas bibliográficas percebe-se que alguns autores citados falam das possibilidades que a arte proporciona na vida das crianças.

Por meio da arte adquirimos novas habilidades fazemos novas descobertas expressamos nossas frustrações e angústias, adquirimos autoconfiança, aprendemos a valorizar o nosso potencial trocamos experiências. A educação por meio da arte auxilia no desenvolvimento criativo e estético, à medida que adquirimos gosto pela arte nos tornamos seres mais críticos e reflexivos. A arte nos proporciona um encantamento nas suas variadas formas. O contato com a arte possibilita novos saberes.

Nesse sentido as artes visuais na educação infantil são importantes para as crianças vivenciarem suas experiências e desenvolver o conhecimento em diferentes produções artísticas.

O universo infantil é rico, dentro das diferentes linguagens da arte a criança se sente feliz quando é estimulada e valorizada por suas produções. Às vezes o educador esquece que já foi criança, e não leva em conta o saber da criança em suas produções.

As produções infantis devem ser valorizadas e não comparadas ou mensuradas, pois cada criança estabelece um contato diferente com a arte nas mais variadas formas, portanto para conseguir que uma sociedade valorize as produções artísticas em geral será necessário termos um novo olhar para a educação infantil.

A arte deve ser entendida como construção de conhecimento tendo a função de levar a compreender o mundo a sua volta expressando seus sentimentos. Uma sociedade só aprende a valorizar sua cultura se for vivenciada desde criança, nesse contexto o papel do educador é fazer esta mediação para motivar e incentivar

as crianças, para que superem todos os obstáculos e tornem-se protagonistas de sua arte com autonomia e espontaneidade.

Assim, nos fica evidente a necessidade dos poderes públicos e das instituições educacionais investirem na formação continuada em serviço, para que os professores construam bases mais sólidas com relação a sua profissionalidade docente e para que o ensino da arte se torne atraente e com propostas diversificadas, providas de reais significados.

É preciso que o educador tenha conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino e a aprendizagem da Arte, para que ele possa entender as suas ações e todo processo de formação e o quanto as aulas de artes melhoram as relações sociais, e especialmente aquelas relações que interligam professor e aluno, segundo coloca Ferraz; Fusari (2001).

A disciplina de Arte deverá sim garantir que as crianças conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes áudio visuais, com um trabalho consistente e organizado do professor levando o aluno á analise, reflexão e transformação por intermédio das criações artísticas.

Percebemos então que a criança é simbolista e seu desenho indica sua necessidade de significar. Atendendo tal necessidade, a criança envolve-se com a figuração, colocando o maior número possível de traços no seu desenho, para significar este ou aquele objeto. O desenho é o meio de comunicação/interação da criança com seu modo de pensar, é preciso respeitar o desenho da criança e não se contentar com o traço livre, nem com o colorido superficial de um desenho mimeografado.

A Arte infantil revela autonomia e espontaneidade da criança, evidenciando traços relacionados ao lugar e à época em que vive. Apresenta ainda influência da mídia e do contexto social, revelando, portanto, a capacidade de análise da arte a que tem acesso.



THAÍS BREVIGLIERI DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (2001); Especialista em Administração da Educação com ênfase em Direito Aplicado a Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Antônio Callado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

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

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cor, Som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Organizadora Suzana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DERDYK, Edith. Pensamento e Ação no Magistério. Formas de Pensar o Desenho. Desenvolvimento do Grafismo Infantil. Editora Scipione. 3ª Edição. 2003.

FERRAZ, M.H. C. de T; FUSSARI, M. F. de R. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurora. A criança e arte: o dia - dia na sala de aula. 3ª. ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed.,2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de, (org.). O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

PIAGET, J. INHELDER, B. A psicologia da Criança. 10ºed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO,

Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. 4a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A Educação Infantil vem se tornando cada vez mais importante no cotidiano das famílias e em virtude a uma crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, nos últimos anos, essa modalidade de ensino tem ganhando proporções maiores no contexto da sociedade. Em consequência disso e diante da complexidade que envolve a formação da criança na Educação Infantil, o presente trabalho teve como intuito propor uma reflexão dos conceitos atualmente empregados no currículo das instituições de ensino que atuam nessa faixa etária. Para isso foram colocados em pauta alguns recortes de documentos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ao longo dessa reflexão foi possível compreender que grande parte dessa literatura teve como preocupação conceituar o currículo de modo a promover uma educação de qualidade com a formação da criança em sua integralidade respeitando os diferentes aspectos presentes nas diversas culturas que compõe nossa sociedade.

Palavras-chave: Base Nacional; Currículo; Diretrizes Nacionais; Educação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a Educação Infantil vem tendo um papel de destaque na vida cotidiana e em muitos momentos tem protagonizado as propostas de políticas públicas adotadas no âmbito da Educação, desse modo podemos considerar que só recentemente a Educação Infantil vem sendo refletida, no tocante a sua importância social e relevância no desenvolvimento da criança.

Ao pensarmos em formação e em desenvolvimento nesta faixa etária, temos como foco principal a formação integral do sujeito, oferecendo condições que proporcionem experimentações e vivencias que contribuam de modo significativo para aprendizagem e a construção de um agente promotor de boas práticas civis dentro de seu contexto.

O intuito desse trabalho se fundamenta na necessidade de realizar uma reflexão acerca do conteúdo atualmente difundido sobre as questões curriculares que abordam a Educação Infantil. Para a realização desse estudo serão apresentados alguns itens presentes em diferentes documentos que pautam grande parte da literatura educacional brasileira, sendo eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Diante do esforço que vem sendo empregado para conceituar e concretizar a pratica da Educação Infantil e considerando o momento histórico que se apresenta na realidade brasileira, é de grande valia e até mesmo de caráter imprescindível a necessidade de pautar a discussão acerca da importância do currículo hoje apresentado para Educação Infantil, ramificando a reflexão sobre quais são seus objetivos e sua relevância na formação de futuros cidadãos como agentes ativos e transformadores na sociedade, provocando assim o processo reflexivo dos conceitos que permeiam as práticas adotadas pelos educadores que atualmente e futuramente atuarão no exercício do magistério.

DESENVOLVIMENTO

A Lei 9.394/96 (LDB) foi um marco nas políticas públicas de Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996, esta lei regulamentou todos os princípios básicos da Educação Nacional e serviu de embasamento para todas as práticas educacionais implementadas ao longo dos anos. Em seu artigo 1 ela define a abrangência do conceito de educação como:

"...processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (LDB, 1996, p.8)

Já em seu artigo 3 são definidos quais os princípios devem ser observados no ato de educar e são eles:

"I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; " (LDB, 1996, p.9)

No que compete a construção de um currículo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 9º inciso IV atribui a União:

"...estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica" (LDB, 1996, p.11)

No tocante a Educação Infantil a LDB em seu artigo 11 inciso V, atribui como responsabilidade dos Municípios a oferta da Educação Infantil, e ainda em seu artigo 29 a define como: "... 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". Ainda como parâmetro regulamentador a LDB dispõe sobre a organização dessa modalidade de ensino em seu artigo 31 instituindo as seguintes regras:

"I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança" (LDB, 1996, p.22).

No que se refere ao currículo a ser desenvolvido nesta etapa do processo educacional a LBD ainda versa em eu artigo 26:

"Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento

escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (LDB, 1996, p.19)

Outro documento importante que fundamenta a estrutura educacional implementada no Brasil trata-se do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela LDB e que se auto define como "... um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor" (PNE, 2014 p.7). Neste âmbito o Plano Nacional de Educação nasce juntamente com a LDB, pois é instituído em seu artigo 9, inciso I que atribui a União a responsabilidade de "elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios" (LDB, 1996, p.11). O PNE tem basicamente por função refletir e definir objetivos e metas que deverão ser alcançadas por todas as modalidades de ensino em um prazo de dez anos. (PNE, 2014 p.7). Este documento entrou em vigor mediante a promulgação da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e no âmbito da Educação Infantil trouxe como meta:

"...universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE". (PNE, 2014 p.49)

Em consonância com a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em seu artigo 26, entende que é durante o brincar que a criança se desenvolve, de modo que é que no ato de brincar que podemos observar diversas situações, nas quais a criança internaliza conceitos que se correlacionam ao convívio social e a percepção de si como elemento integrante da sociedade. Diante dessa concepção a BNCC compreende que são seis os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, sendo o primeiro deles o direito a conviver, que abrange a convivência entre crianças e adultos proporcionando o conhecimento de si e do outro, de modo a promover o respeito as diferentes culturas (BNCC, p.35-36)

O segundo direito é o direito a brincar e nesse quesito a BNCC garante que o brincar deve ser realizado cotidianamente, em diversos locais e de várias formas objetivando desenvolver a imaginação, a criatividade e possibilitando o acesso as diferentes manifestações culturais. No terceiro direito a BNCC entende que que a criança deve participar de forma ativa na gestão da escola e ser considerado como agente protagonista no que se refere as propostas pedagógicas (BNCC, p.36)

O quarto direito chamado de "Explorar" trata das diferentes possibilidades de experimentação do mundo físico, das questões que envolvem interação, emoção, histórias, relacionamentos, dentre outros. Nesse âmbito o direito a explorar também está relacionado aos conceitos culturais e artísticos da sociedade. No quinto item a BNCC deixa claro o direito da criança de se expressar por meio de diversas linguagens e finalizando a BNCC também entende que é o sexto direito da criança "conhecer-se e

construir uma identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento...” (BNCC, p.36)

Considerando as interações sociais, afetivas, cognitivas da criança e também o fazer das práticas pedagógicas, a BNCC determina alguns campos de experiências que devem ser considerados na construção de um currículo, sendo eles: (BNCC, p.38)

“O eu, o outro e o nós”, que nos diz, que é a partir da interação das crianças entre si e com os adultos, ou seja das relações sociais que a criança desenvolve seu modo de pensar, agir, sentir que compreendem sua relação com a sociedade colocando-se como agente pertencente e transformador do contexto ao qual pertence. Desse modo a Educação Infantil deve possibilitar meios para que a criança tenha contato com os diferentes modos de vida, grupos sociais e diversas culturas presentes dentro da nossa sociedade, valorizando a construção da identidade e respeitando as diferenças. (BNCC, p.38)

“Corpo, gestos e movimentos”, neste quesito o documento entende que a criança descobre o mundo a partir dos sentidos construindo relações com o ambiente que a cerca. Diante disso, ao construir essas relações a criança aprende e produz conhecimento, sobre si e sobre o outro e é por intermédio da brincadeira, dos jogos, das interações sociais, da linguagem, dos diferentes meios de expressão e de arte que a criança e constrói sua concepção de mundo, entendendo suas habilidades e seus limites. Considerando esses aspectos é de fundamental importância que a Educação promova ambientes e possibilidades que permitam que a criança explore de modo livre e lúdico o mundo que a cerca, vivenciando e protagonizando experiências como correr, pular, andar, escorregar, subir e descer dentre outras. (BNCC, p.38)

“Traços, sons, cores e formas”, nesse quesito acredita-se que por meio do contato com as diferentes expressões artísticas, tais como as artes plásticas, música, teatro, dança dentre tantas a criança tem a possibilidade de conhecer e experimentar as diferentes linguagens presentes na nossa sociedade agregando essas diferentes linguagens no âmbito de formação pessoal, contribuindo para a construção de um sujeito critico consciente da sua e da realidade mundo. Desse modo é importante que a Educação Infantil promova o envolvimento das crianças em atividades que favoreçam o contato com as diversas expressões artísticas e culturais presente na nossa sociedade. (BNCC, p.39)

“Escuta, fala, pensamento e imaginação” neste ponto o documento trata das interações relacionadas a comunicação com o outro, essa comunicação, inicialmente é realizada por meio das expressões corporais e faciais, contudo com o passar do tempo a criança começa a desenvolver a fala e vai progressivamente ampliando seu repertório de palavras com intuito de aprimorar a comunicação com o outro. O papel da Educação Infantil é potencializar experiências que permitam as crianças desenvolver cada vez mais a oralidade, para isso é necessário que a criança possa em seu cotidiano, falar, ser ouvida e se expressar

fazendo uso e integrando todas as diferentes formas de linguagens construídas a partir das suas interações com o mundo. Outro ponto dentro desse campo de experiência se refere a cultura da escrita, pois é mediante a observação que a criança inicialmente constrói sua concepção de língua escrita, diante disso, na seara da Educação Infantil, a cultura da linguagem escrita deve nascer das experiências e curiosidades das crianças e o educador tem como papel mediar a relação entre as crianças e a escrita por meio dos diversos gêneros literários. (BNCC, p.40)

"Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" a BNCC considera que as crianças por observarem em seu cotidiano as diferentes transformações que ocorrem no mundo físico, tais como os fenômenos naturais, as transformação dos animais, o crescimento de uma planta dentre outros e também pela necessidade de se compreenderem fisicamente dentro do contexto de planeta Terra, compete a Educação Infantil viabilizar experiências que objetivem a investigação, a manipulação, a observação, o levantamento de hipóteses, a busca de respostas e a exploração do mundo que cercam as crianças nessa faixa etária, construindo conceitos do mundo físico e sociocultural no qual estão inseridas. (BNCC, p.40)

No tocante a sua concepção de criança a BNCC optou por adotar a mesma definição empregada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) implementado em 17 de dezembro de 2009 a resolução nº5 que em seu artigo 4º entende a criança como: (BNCC, p.35)

"...sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (DCNEI, 2010, p.12).

As DCNEI têm como objetivo "estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil" (DCNEI, 2010, p.11), e entende a concepção de Educação Infantil como:

"Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social" (DCNEI, 2010, p.11).

No que compete ao currículo as DCNEI compreendem que:

"Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (DCNEI, 2010, p.11).

Já no que se refere as propostas pedagógicas a DCNEI define como um "plano

orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados" (DCNEI, 2010, p.13). De acordo como as DCNEI, a proposta pedagógica deve ter como princípio:

Fatores éticos, que compreende conceitos como desenvolvimento da autonomia, promoção de da solidariedade e respeito consigo e com outro, dentro dos diferentes contextos que formam nossa sociedade (DCNEI, 2010, p.16).

Fatores políticos: que envolvem o respeito à democracia e o exercício da cidadania, sem deixar de considerar a formação de um cidadão crítico (DCNEI, 2010, p.16).

Fatores estéticos: referentes ao desenvolvimento criatividade, a promoção da liberdade de expressão e das diversas formas de manifestações culturais e artisticas, além da questão do lúdico inserido dentro do contexto escolar (DCNEI, 2010, p.16).

Ainda tratando concepção de proposta das DCNEI, a mesma tem por objetivo:

"...garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças"

Com o intuito de atender a esse objetivo o documento pauta que as unidades de Educação Infantil, no que trata da "Organização de Espaço, Tempo e Materiais", deve ser assegurado condições para a realização do trabalho de forma coletiva, para organização de materiais, tempos e espaços promovendo a educação da criança de forma integral, possibilitando o diálogo entre a família e a escola, valorizando a diversidade das manifestações culturais e sua contribuição no processo histórico cultural, garantindo o acesso aos materiais e respeitando as faixas etárias e as especificidades de cada criança (DCNEI, 2010, p.19-20).

No quesito que trata da "Proposta Pedagógica e Diversidade", as DCNEI valorizam e promovem o respeito e o conhecimento das culturas africanas e trata também do combate ao racismo e a discriminação, além disso esse documento dispõe sobre a proteção da criança contra a violência e prevê o encaminhamento de casos dessa natureza para os órgãos competentes (DCNEI, 2010, p.19-21).

As DCNEI, também abordam a "Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas" e nessa seara promove a garantia a autonomia dos povos indígenas, valorizando sua cultura, sua identidade, sua língua e sua história de modo que o processo educativo deve dar continuidade às tradições familiares das crianças e o calendário deve ser adequado para atender as necessidades de cada povo indígena (DCNEI, 2010, p.23).

Outra abordagem desse documento se refere a "Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo" e neste âmbito as DCNEI compreendem como primordial que a proposta pedagógica reconheça o modo de vida no campo, e que seja pautada na realidade dessas populações, valorizando sua cultura, as práticas ambientais sustentáveis

e o conhecimento a respeito do ambiente natural, além de oferecer materiais e equipamentos que respeitem o ambiente sociocultural da criança. Neste âmbito o calendário e a rotina também podem ser adequados quando necessário, com intuito de respeitar as atividades econômicas locais (DCNEI, 2010, p.24).

A DCNEI, ainda divide suas diretrizes em Eixos de Currículo e articula que as práticas pedagógicas que fazem parte da proposta curricular na Educação Infantil devem ser orientadas pela pratica do brincar, favorecendo a interação das crianças com seus pares e com o mundo as rodeiam. Desse modo, o fazer pedagógico deve garantir experiências que colaborem com a finalidade de desenvolver o conhecimento da criança em relação a si e em relação ao mundo, promovendo experiências agradáveis e tendo como princípio a experimentação e a possibilidade de livre expressão de suas ideias e sentimentos. Outro ponto abordado refere-se ao acesso e apropriação das diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão que permeiam nossa sociedade.

Ainda tratando sobre o Eixos de Currículo, as DCNEI abordam a questão da interação com a linguagem oral e com a linguagem escrita em seus diversos gêneros, além de, relações de quantidade, orientações no espaço e no tempo, e inclui de modo abrangente os conceitos de autonomia, respeito as diversidades culturais, organização e cuidado pessoal, saúde, bem estar dentre outros, que são imprescindíveis a formação das crianças como sujeitos de direitos, autônomos e conscientes da sua realidade (DCNEI, 2010, p.25-27).

As DCNEI em sua concepção também tratam dos procedimentos de avaliação na Educação Infantil e reafirmam o que diz a LDB em seu artigo 31, inciso I, e diz que na modalidade de Educação Infantil, a avaliação não tem caráter de promoção, classificação ou mesmo pode servir como instrumento de seleção.

Diante disso as DCNEI, compreendem a avaliação como uma ferramenta que deve ter por parâmetro "a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano" (DCNEI, 2010, p.29) e com objetivo de instrumentalizar o processo de avaliação foi considerado como fator importante a confecção de registros, podendo ser eles realizados tanto pelos adultos como pelas crianças, nesse campo entendeu-se por registo relatórios, fotos, desenhos, álbuns, dentre outros.

O documento ainda coloca que é importante a criação de estratégias que permitam o desenvolvimento das crianças respeitando as diferentes fases de transição que se apresentam durante a infância e define essas de transições como: "transição casa/ instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/ pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental" (DCNEI, 2010, p.29).

Nos últimos dois quesitos abordados referentes a avaliação as DCNEI, compreendem que a avaliação não tem como objetivo reter o aluno nesta etapa de ensino e deve ser realizada de modo que as famílias possam acompanhar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem

da criança na educação Infantil e também conhecer o trabalho desenvolvido dentro da unidade escolar (DCNEI, 2010, p.29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

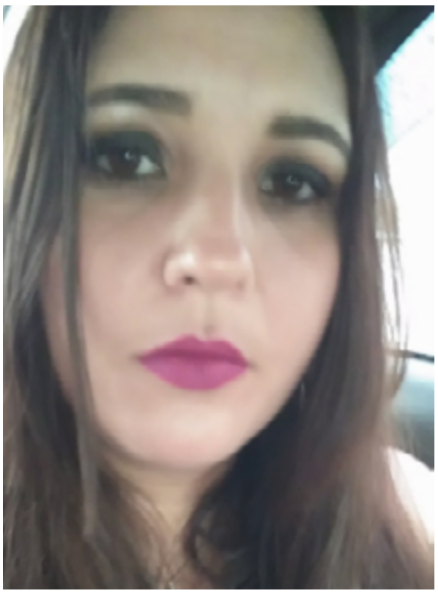
No âmbito da produção de documentos que estruturam a Educação Infantil o conteúdo produzido é vasto e bastante complexo, pois diante das questões colocadas em pauta a literatura buscou por apresentar e contemplar a criança na sua integralidade.

Tradando da LDB, esta teve papel fundamental, pois inicialmente reconheceu a Educação Infantil como parte integrante do sistema de Educação Básica, versou sobre a faixa etária que compreendem esta modalidade de ensino e especialmente atribuiu responsabilidades as diferentes esferas do sistema público nacional, além disso previu em seu conteúdo a criação de estruturas que embasaram o desenvolvimento das diferente modalidades de ensino e criou o plano Nacional de Educação, que por sua vez, definiu metas de qualidade a serem cumpridas em dez anos, e traçou uma meta que visa estender o acesso das crianças a Educação Infantil.

No âmbito do currículo a ser pensado para essa faixa etária tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil têm uma visão de infância bastante completa e abordam a criança em seus diferentes ambientes sociais de convívio, contemplando como espaços de interação social não só a escola, mas também o ambiente familiar e abordando as diversas culturas presentes no território brasileiro. Outro ponto importante presente em ambos os documentos é o entendimento de que a criança se constitui como um sujeito de direitos, criativo, ativo, que questiona e sobretudo, que constrói sua autonomia e seus conceitos de mundo a partir das interações sociais e das experiências vividas em seu cotidiano.

No que compreende os conteúdos presentes dentro do currículo a BNCC assegura os direitos de aprendizagem e entende que para garantir esses direitos o currículo deve estar pautado em seis campos de experiência, ao passo que as DCNEI abrangem as diversas propostas pedagógicas e os eixos do currículo a serem desenvolvidos dentro das Unidades de Educação.

Desse modo podemos inferir que o currículo de Educação Infantil atualmente pensado e adotado pelas escolas, busca não só atender ao mero cumprimento de uma grade de conteúdos específicos a serem desenvolvidos, ele é muitos mais abrangente e busca contemplar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de todas as crianças levando em conta não só suas similaridades como também valorizando as diferenças culturais presentes em todo o território nacional, contribuindo de forma significativa para a oferta de bases solidas na formação de um sujeito ético, autônomo crítico e portador de competências necessárias para atuar ativamente diante dos diferentes contextos sociedade.



THALITA DE CASTRO AOKI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Raquel Zumbano Altman.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2w1jqvH>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacional para Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2njqw8C>. Acesso em 12 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacional para Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2w4Ngx9>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://bit.ly/2w1jqvH>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC; Disponível em: <https://bit.ly/2skbCls>. Acesso em 09 de setembro de 2018.



DIFICULDADES NO ENSINO DA MATEMÁTICA

RESUMO: Este artigo tem a finalidade a uma reflexão sobre as dificuldades no aprendizado da Matemática e a intervenção necessária para este fim. Busca-se contribuir para que haja uma aprendizagem significativa por meio de uma intervenção correta, para isso, deve-se ter a percepção de quais são as dificuldades, compreendendo como funciona a cognição da criança e também a questão socioemocional. O diagnóstico é etapa fundamental nesta problemática para as intervenções corretas.

Palavras-chave: Dificuldades; Ensino, Aprendizagem; Diagnóstico; Intervenção.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de se aprender Matemática não são novas e causam uma grande frustração tanto no aluno quanto no professor que percebe que o educando não aprendeu o que era fundamental. Seria mais fácil culpar o aluno pelo seu fracasso, porém, o problema pode estar no ensino.

Os educadores devem ter uma visão mais abrangente sobre as causas da dificuldade de aprendizagem, diagnosticando o fracasso do educando para realizar ações de intervenção.

O trabalho com projetos é fundamental para que o educando aprenda os saberes em defasagem e contextualize o ensino às práticas sociais. Esse artigo tem como objetivo a reflexão de algumas causas que dificultam a aprendizagem da Matemática, para que o professor possa intervir e despertar o interesse do educando.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA ATUALIDADE

O ensino da Matemática na atualidade procura contextualizar os saberes de acordo com as práticas sociais visando o desenvolvimento da cidadania plena e o preparo para o mundo do trabalho.

Nos livros didáticos atuais constam atividades utilizando recursos tecnológicos como: calculadora, programas de computador e pesquisas de internet. Também sugerem o uso de projetos e ações de conscientização e prevenção de problemas sociais.

Segundo Smole e Diniz (2010), a elaboração de um projeto favorece novas aprendizagens: permite ao aluno que ordene conceitos e habilidades previamente dominados.

Dessa forma, é necessário que haja a mediação para que o aluno alcance o desenvolvimento intelectual adequado no ensino da Matemática.

Assim, com o uso de projetos, a aprendizagem se toma mais significativa e motivacional já que o conteúdo está em sintonia com a realidade do educando.

É importante levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos. A criança quando chega à escola traz consigo um aprendizado oriundo do ambiente em que viveu.

Assim, o diagnóstico singular é fundamental de modo que haja a evolução da aprendizagem. É partindo do que o educando já sabe que haverá a aprendizagem significativa.

Portanto, devemos suprir essa defasagem, para que todas as crianças tenham acesso e sucesso nos saberes essenciais com condições de ingressar no mundo do trabalho e exercer a sua cidadania plena, colaborando para a sociedade justa, inclusiva e democrática.

COMO LIDAR COM O ERRO DO ALUNO

Devemos compreender que o erro faz parte do processo do ensino. Então podemos considerar como parte do caminho a ser

percorrido ao sucesso na aprendizagem.

É por intermédio do erro que o educador irá diagnosticar, refletir e mediar novas situações pedagógicas para que o educando na próxima atividade tenha sucesso na aquisição dos saberes em defasagem.

Segundo Dante (2010), os erros cometidos pelo aluno devem ser vistos naturalmente como parte do processo de ensino-aprendizagem; e, na maioria das vezes, é possível usá-los para promover uma aprendizagem mais significativa. Para isso, é fundamental analisar o tipo de erro cometido pelo aluno.

Ainda segundo Dante (2010), o ato de mostrar ao aluno onde, como e porque ele cometeu o erro ajuda-o a superar lacunas de aprendizagem e equívocos de entendimento.

A aprendizagem decorre de diversas tentativas é por meio das realizações que o educando vai criando sinapses que lhe aproxima do saber a ser ensinado.

Outra possibilidade é introduzir os jogos no ensino da Matemática porque o educando seria estimulado por meio da competição do jogo, alcance de objetivos, metas, hipóteses e raciocínio lógico.

É importante que o professor faça intervenções durante o jogo e participe jogando com as crianças para favorecer a aprendizagem e o vínculo emocional e afetivo.

Ainda, deve-se começar os jogos fazendo o diagnóstico de quais são os jogos de interesse do educando pois começando pelo que a criança gosta e sabe irá facilitar o vínculo afetivo e de aprendizagem.

Após o jogo é interessante fazer uma roda de conversa com as crianças com a finalidade democrática, abertura ao diálogo, dialética e escuta do outro.

Portanto, devemos olhar os erros dos alunos como algo natural, pois faz parte do processo de apropriação dos saberes, debater e discutir com ela os caminhos que ela pode percorrer visando a superação das lacunas na aprendizagem.

A COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA

A competência leitora e escritora é fundamental para a apropriação dos saberes matemáticos e também das outras disciplinas, é por meio da linguagem que todos os saberes são aprendidos na escola.

Assim, na escola aprender a ler e a escrever deve ser um dos objetivos de todas as disciplinas, pois é por meio dela que nós compreendemos o mundo e somo incluímos na nossa sociedade letrada.

Ainda devemos lembrar que a Matemática possui uma linguagem própria e o aluno precisa estar bem alfabetizado em Matemática para ter sucesso na resolução dos problemas a ele apresentado.

Ler, escrever, interpretar e compreender são competências diariamente utilizadas no cotidiano e no mundo do trabalho.

De acordo com Smole e Diniz (2010), deve-se desenvolver no aluno a competência leitora de textos em problemas, bem como explicitar estratégias de resolução que podem ser incorporadas pelo aluno e transferidas a outras situações – em Matemática e fora dela -, favorecendo a autonomia e a capacidade

de aprender e de estudar.

Precisamos dialogar com os professores das outras disciplinas, família e com o próprio aluno para que possamos "melhorar a nossa prática" para descobrirmos a raiz do problema que pode ser sim uma dificuldade de leitura e escrita, elaborando aulas mais cativantes com a finalidade de motivar o aluno facilitando o aprendizado do mesmo.

O trabalho com projetos envolvendo as leituras e os debates são essenciais para aquisição dos saberes articulados a competência leitora e escritora discente e docente além de promover a escola aberta, dialógica e democrática.

A INTERVENÇÃO JUNTO A FAMÍLIA

A intervenção junto a família é fundamental para o professor realizar parcerias com a finalidade de diagnosticar e sanar às dificuldades do educando.

A família pode auxiliar nas questões disciplinares, comportamentais, de acompanhamento e com atividades complementares a serem realizadas na residência do educando.

A dificuldade de aprendizagem pode ser um problema que vai além do entendimento da matemática, é uma forma da criança transparecer que há algo errado em sua vida e que ela precisa de ajuda.

A parceria com a família e os encaminhamentos para as áreas da saúde, assistência social e conselho tutelar é necessário para que diminua os problemas disciplinares e dificuldades de aprendizagem em sala de aula.

Ainda, é importante salientar que a intencionalidade das ações de parceria não tem a finalidade punitiva.

A escola cabe articular as suas atividades para garantir o direito à aprendizagem dos educandos e o ambiente acolhedor e inclusivo.

Além das parcerias a escola deve articular projetos para tornar o ensino contextualizado, próximo da realidade, agradável e interessante.

Dessa forma é necessário que haja a investigação das causas da não apropriação dos saberes e estabelecer parcerias com os responsáveis legais pela criança, outros professores, gestão escolar e funcionários da escola.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM

Segundo Libâneo (2007) é importante concluir que as escolas precisam ser mais bem organizadas e bem administradas para melhorar a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos. Uma escola bem organizada é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem sucedidos em sala de aula.

Uma escola é organizada quando tem uma boa gestão, pois os recursos disponíveis são usados com eficiência. A qualidade disponibilizada ao professor na escola irá proporcionar uma melhor aula

e, consequentemente uma qualidade na aprendizagem.

É irracional exigir que o educador faça com que os educandos aprendam, de forma significativa, se a escola está desorganizada, de forma que, o professor não é o único responsável pela aprendizagem, a responsabilidade deve ser compartilhada entre toda a equipe escolar, o compromisso moral e a responsabilidade pelo aprendizado são de todos.

Dessa forma concluímos que a responsabilidade pela aprendizagem é de todos os colaboradores da escola, o professor precisa ter boas condições de trabalho e também não é o único responsável pelo sucessor ou pelo fracasso no aprendizado, já que a aprendizagem escolar é de responsabilidade coletiva.

Portanto, é preciso debater e discutir os problemas da escola para que seja sanado de forma democrática a participativa envolvendo todos os responsáveis por meio de uma assembleia escolar.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Precisamos acreditar no potencial da criança para que haja aprendizagem, porque a sua autoestima positiva influenciará no seu aprendizado, se ela for valorizada tenderá a aprender mais e melhor.

Caso haja o contrário, a criança com dificuldade tende a se afastar da aprendizagem se considerando “menor” frente aos alunos que sabem, se colocando como incapaz e diminuindo a sua auto-estima. Podemos concluir que o socioemocional implica na aprendizagem.

Assim, temos que encontrar algum ponto positivo para motivar a criança a continuar aprendendo, porque alguns acertos sempre são possíveis e devem ser reconhecidos e valorizados. Assim recebendo expectativas positivas os educandos tendem a melhorar o seu desempenho.

Às vezes vale mais um elogio do que um castigo. Quando estamos nervosos dizemos palavras impensadas que ferem e deixam marcas irreparáveis.

Precisamos trabalhar o emocional do aluno, desenvolvendo a tolerância, solidariedade, perseverança, respeito, dialogo, dialética, compaixão, empatia e trabalhar a inteligência emocional e interpessoal do aluno, resolver diversos tipos de conflitos em sala de aula através do diálogo, ensinando aos alunos que é preciso ter humildade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste artigo possibilitou uma reflexão sobre a necessidade no mundo atual de uma forma mais dinâmica e inovadora de ensinar.

Assim diante de tudo que foi exposto, temos que fazer a nossa parte formando cidadãos críticos e participativos, com formação adequada, com condições do ocupar qualquer função no mundo do trabalho.

A escola trabalhando de forma coletiva conseguirá formar todos os alunos, contribuindo para que todos tenham as

mesmas condições no mundo do trabalho.

A escola dos tempos atuais exige um novo educador que articulado a pesquisa constrói os caminhos do conhecimento junto com o aluno, não entrega as repostas, mas conversa com o aluno formas de que ele mesmo possa alcançar o resultado, o aluno precisa ter a atenção dos educadores.

Os alunos têm que saber o porquê que está aprendendo determinado conteúdo, somente assim é que ele estará motivado. Assim sendo, tudo o que for ensinado deve ter a sua aplicação na vida, ou seja, deve ser contextualizado.

Trabalhando com jogos lúdicos e vídeos pedagógicos os alunos terão uma nova "imagem" em especial da Matemática que deixa de ser uma "disciplina chata" e passa a ser interessante e divertida, o ideal é diversificar a aprendizagem com várias atividades metodológicas diferenciadas como pesquisas, trabalhos, vídeos, jogos, entre outros.

Temos que relacionar o conhecimento matemático com a realidade de aluno, colocando problemas contextualizados com a sua realidade, assim ele estará sendo motivado a aprender, pois o problema está relacionado com o seu cotidiano.

Assim o aprendizado tradicional pela "transmissão de conhecimento" deve ser abandonado, quando isso acontecer com certeza teremos um aprendizado satisfatório.



TIAGO BARBOSA FELTRIN

Graduação em Matemática pela Universidade Unip (2011); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Itaqua (2017); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Remo Rinaldi Naddeo, Professor de Educação Básica – Matemática - no CM Padre Anacleto de Camargo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Irene de. Metodologia da Matemática. Rio de Janeiro: Ed. Conquista, 1953.

APEOESP. Revista da Educação PEB II nº 28 – Fevereiro de 2010.

CURY, Augusto Jorge. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. São Paulo: Sextante, 2003.

DANTE, Luiz Roberto. Matemática: contexto e aplicações. São Paulo: Ática, 2010 (Manual do Professor).

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à prática educativa – São Paulo: Editora Paz e Terra. Coleção Saberes 1996.

IEZZI, Gelson. Matemática: ciência e aplicações: ensino médio. 6ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010 (Manual do Professor).

LIBÂNEO, J. C. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2007.

MOOJEN, S. Diagnóstico e psicopedagogia. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. 21(66). 2004.

PARRA, Cecilia; SAIZ, Irmã. Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, e Maria Ignez de Sousa Vieira. Matemática: ensino médio. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010, (Manual do Professor).

VASCONCELOS, Cláudia Cristina. Ensino-aprendizagem da matemática: velhos problemas, novos desafios. Revista Millenium no. 20. São Paulo, 2009.

WEISS, M. L. L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.



PSICOMOTRICIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Esta pesquisa consiste na busca do entendimento da relação entre Psicomotricidade e Educação. Quais benefícios e em que essa prática contribui pra a educação infantil com crianças de 2 a 5 anos, num enfoque educacional. Buscando reconhecer a importância do trabalho psicomotor para o processo de ensino-aprendizagem infantil, usei de pesquisas bibliográficas e de campo, entrevistei profissionais da área da educação infantil para entender qual a importância os mesmos dão à prática corporal. Baseando-me em autores como Vitor da Fonseca e Dalila Molina de Costallat, concluí que, o papel da psicomotricidade na educação infantil seria de prevenção às dificuldades escolares posteriores, e de desenvolvimento das habilidades da criança como ser integrado (corpo e intelecto).

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema psicomotricidade e seu campo de conhecimento e atuação passam pelas áreas de desenvolvimento da aprendizagem. A psicomotricidade está mais ligada à educação do que pensamos, pois coloca em prática a educação dos movimentos e põem em jogo as funções da inteligência.

Desde o início de minha vivência pedagógica, me deparei com a problemática psicomotora dentro da sala de aula. Aplicava atividades de movimento intituladas de psicomotoras pela Direção da escola, mas quis ir além dos planejamentos e atividades, e saber realmente o que era essa prática e por que seria importante trabalha-la com as crianças.

Buscando reconhecer a importância da psicomotricidade para o processo de ensino aprendizagem infantil, venho por meio desta pesquisa entender: Qual a contribuição da prática psicomotora para o processo de ensino-aprendizagem escolar infantil? Dentro da perspectiva educacional buscarei entender em que a psicomotricidade pode beneficiar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, período escolar onde se dão os saltos qualitativos em seu desenvolvimento global que serão aperfeiçoados ao longo do tempo.

Observando as crianças em seu aprendizado durante a passagem pela educação infantil, percebo suas dificuldades na movimentação e coordenação. Sabemos que as crianças necessitam do movimento e aprendem por meio dele, ampliam suas possibilidades e até dão indícios de dificuldades posteriores, vemos que o conhecimento da psicopedagogia como visão global do desenvolvimento da aprendizagem é fundamental para o trabalho pedagógico psicomotor.

Diante destas necessidades e da finalidade psicomotora, podemos dizer que sua contribuição é importante para a educação infantil, visto que as crianças se beneficiam dessa educação para um bom desenvolvimento de sua coordenação motora, que se completa em torno dos 7 anos e posteriormente se refina com o desenvolvimento intelectual.

De acordo com Dalila Molina de Costallat (1981), professora doutora em psicomotricidade, alguns aspectos que fazem parte das áreas de desenvolvimento da aprendizagem estão ligados ao esquema corporal e a prática psicomotora, são eles: motricidade geral, a integração sensório-motora e as habilidades perceptivo motoras; esses aspectos estão dentro da preocupação escolar, visto que interferem diretamente no desempenho das crianças essas habilidades estão inseridas nas atividades escolares.

Diante dessa perspectiva, as possibilidades que o trabalho corporal tem dentro do enfoque escolar são relevantes para a Educação Infantil; a psicomotricidade se alia a educação para dar um significado aos movimentos inatos das crianças, para o entendimento do esquema corporal e do reconhecimento e utilização do corpo para um bom desenvolvimento integral do indivíduo.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

O desenvolvimento da criança e sua evolução, não se realizam de um modo regular e progressivo, mas sim por saltos qualitativos. No desenvolvimento psicomotor, o período do nascimento aos sete anos é importante em decorrência das transformações que o organismo sofre; a principal característica qualitativa é a precisão de movimentos.

Ao nascer, a criança tem movimentos descoordenado e involuntários que são os reflexos inatos, a falta de controle tônico faz com que a criança se mexa desordenadamente, esses movimentos vão se aperfeiçoar mais tarde, de acordo com suas experiências:

A atividade do recém-nascido constitui uma expressão motriz diferente, de caráter global e reflexo; os movimentos são associados e não aparece nenhum sinal de domínio da atividade voluntária [...] (COSTALLAT, 1981, p.15)

Os movimentos dos bebês são involuntários e vão se modificar a medida que seu sistema nervoso for se desenvolvendo. Com as ligações neuronais realizadas nos primeiros anos de vida, a criança adquire habilidades que dizem respeito a evolução psicomotora. A coordenação manual, viso motora e a atenção, são aspectos do desenvolvimento psicomotor, outro aspecto importante é a atenção, Costallat (1981) relata:

O desenvolvimento das formas de atenção, dispositivo psicomotor importantíssimo na evolução de qualquer tipo de aprendizagem, se baseia no progressivo controle da posição de olhos, da cabeça e da correta coordenação do sistema motor ocular. (COSTALLAT, 1981, p.16)

O controle e a maturação corporal refletem na postura e coordenação dos movimentos; os músculos e tronco continuam em maturação durante o crescimento da criança, os movimentos vão se aperfeiçoando e se tornando intencionais a partir da manipulação dos objetos. A lateralidade aparece depois de 40 semanas, a criança se prepara para a tendência uni destra ao mesmo tempo em que se apropria da preensão com toda a mão. Costallat (1981) afirma:

Entre os 9 meses e o primeiro ano aparece a discriminação aperfeiçoada do dedo indicador, e por volta das 40 semanas a criança pode apontar com ele; na mesma época, a preensão se aperfeiçoa e em forma de pinça com o indicador e o polegar. (COSTALLAT, 1981, p.17)

Ao longo do crescimento, a principal característica motora da criança é o deslocamento corporal; a criança dá saltos qualitativos em sua locomoção, senta, engatinha, anda, marcha e aperfeiçoa a percepção visual e sinestésica que, por meio das experiências vivenciadas diariamente, vão se integrando à memória motora e maturando o sistema nervoso: “A maturação do sistema nervoso se manifesta através do aperfeiçoamento constante das funções já existentes” (COSTALLAT,1981, p.18); de acordo com a autora, observa-se que um sistema nervoso está em maturação quando a criança expressa uma função mais aperfeiçoada.

No período de 1 a 2 anos, a progressão

do controle corporal e a iniciação da marcha são aquisições para uma futura precisão dos movimentos. Nesta faixa etária, a manipulação de objetos e a variedade de experiências de manipulação preensora colocam em jogo a aprendizagem de movimentos: "A aprendizagem motora, que se baseia no desenvolvimento conseguido, vai aperfeiçoar, nesta época, certas formas de conduta que passarão a ser permanentes" (COSTALLAT,1981, p.18). De acordo com a autora, o período da infância é onde se desenvolve a motricidade, sendo esse desenvolvimento e aperfeiçoamento permanentes.

Aos 3 anos há um aumento da precisão manual e, consequentemente dos gestos; com a aquisição da linguagem, a criança começa a se expressar e criar por intermédio de gestos coordenados e diferenciados com maior precisão. Costallat (1981) afirma que aos 3 anos a criança adquire atos de coordenação bi manual e precisões que, futuramente, com a repetição irão se tornar movimentos mecanizados tais como se vestir, comer, etc.: "É o período de aprendizagem prévia a todo o movimento mecanizado e nele a coordenação visomotora, implícita nestes movimentos, se estabelece cada vez com maior exatidão" (COSTALLAT, 1981, p. 20).

A criança continua em desenvolvimentos, e entre 4 e 5 anos atinge um período de maturação intelectual e motora, adquire coordenação motora fina e ocular, realizando atividades mais complexas; as atividades que não passavam de garatujas, começam a ter formas definidas, o manejo de materiais que exigem o movimento de pinça dos dedos e equilíbrio manual já estão adquiridos.

O controle dos movimentos involuntários está acentuado na idade pré-escolar, pois estes movimentos impedem a realização de atividades que exigem atenção e concentração, como recortar, colorir, colar, etc. Não se pode confundir a inibição de movimentos involuntários, com a repreensão dos movimentos da criança.

Para a evolução do movimento, o trabalho de preensão é necessário na aprendizagem infantil; ainda que a criança tenha o domínio de habilidades motoras, quando um movimento novo é apresentado a ela, seu aprendizado é reorganizado para a aquisição deste novo desafio, dentro desta perspectiva, ainda temos que, cada criança tem seu tempo de desenvolvimento. De acordo com Costallat (1981):

> Esta característica da evolução do movimento constitui, por lógica consequência, uma lei de aprendizagem que deve ser respeitada em qualquer momento da vida, quando se trata de um movimento novo que exige precisão [...]" (COSTALLAT,1981, p.22)

No período de 5 a 6 anos, o ritmo e a precisão geral dos movimentos já estão efetuados, a evolução da motricidade se dá por meio das possibilidades de ação, FONSECA (1996) afirma: "É pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, o mundo dos outros e o seu próprio mundo" (FONSECA,1996, p. 43); toda a evolução da criança passa pela motricidade, antes de qualquer função motriz, há a evolução da noção de objeto que está relacionada a

gênese da psicomotricidade. Fonseca (1996) diz:

Antes que o ato motor atinja a sua perfeição, nascem outros tipos de relações espaço-corporais muito interessantes. O corpo passa sucessivamente por ser percebido, depois conhecido, e finalmente vivido e representado, ao mesmo tempo em que o espaço passa por ser livre e não organizado, depois orientado e finalmente também representado. (FONSECA, 1996, p.44)

O desenvolvimento motor existe nas possibilidades de ação, proporcionar experiências que envolvam o corpo e a interação desse com o meio e com o outro, possibilita novas aprendizagens e o desenvolvimento das habilidades motoras; a organização motora se dá por meio da sincronia de maturação dos sistemas nervoso, sensitivo e sensorial, dessa forma a noção corporal é desenvolvida por intermédio da motricidade.

NOÇÃO CORPORAL E MOTRICIDADE

O conhecimento do próprio corpo é fundamental para o trabalho psicomotor; a criança age com todo seu corpo, decorrente desta ação está o desenvolvimento motor que é contínuo e individual, ou seja, acontece de maneira diferente e em tempos diferentes para cada criança de acordo com suas experiências.

Por muitos anos o corpo foi colocado em segundo plano em relação ao ser humano em desenvolvimento, Fonseca (1996) ressalta: "Desde Aristóteles, passando pelo cristianismo, o corpo é considerado objeto do homem e justifica-o na sua existência" (FONSECA,1996, p. 57). O corpo era fragmentado do ser, dividindo-se corpo, mente e alma como partes separadas de um mesmo todo tratado como um objeto a ser usado pelo homem.

A noção de esquema corporal se dá posteriormente com estudo das sensações, patologias e das relações corporais com o conhecimento do EU, está noção não está ligada apenas à atividade motora, mas também com os aspectos emocionais e as necessidades biológicas. Fonseca (1996) explica: "Schilder entende o esquema corporal como o conhecimento da experiência do nosso corpo, resultado de uma síntese de impressões sensoriais diversas" (FONSECA,1996, p. 59).

O desenvolvimento da noção corporal se dá ao longo da infância e projeta-se em evolução durante toda a vida; a tonicidade e as experiências motoras com os objetos e com o outro, desenvolvem outros aspectos como, por exemplo, a linguagem. Fonseca (1996), ainda relata sobre as influências dos objetos e do outro no conhecimento corporal e na aquisição da linguagem: "Sem um verdadeiro conhecimento do corpo e do seu investimento sobre o mundo dos objetos e das pessoas, não se atinge, consequentemente, a linguagem" (FONSECA,1996, p.65). Desta forma, o conhecimento do corpo está ligado à manipulação dos objetos, e esses dois são origem a função da linguagem.

Para as crianças, o movimento é a ação do pensamento, sobretudo quando ela ainda

não adquiriu a linguagem; na escola muitas atividades podem ser desenvolvidas para a aquisição da noção corporal e movimento: "Com a aquisição da marcha, as perspectivas espaciais e temporais alcançam progressos significativos, que no seu conjunto contribuem para a sucessiva elaboração da noção do corpo" (FONSECA,1996, p. 67); deste modo o autor relaciona os aspectos de lateralidade e tempo/espaço como contribuições para a aquisição da noção corporal.

Outra contribuição para saber qual o nível de entendimento corporal da criança é o desenho da forma humana: "Os rabiscos dos desenhos iniciais são o esboço da representação do corpo vivido, ou seja, refletem o nível de integração" (FONSECA,1996, p. 69); o autor afirma que as integrações e vivências refletem na representação gráfica da criança.

Na perspectiva motora como desenvolvimento da criança, o corpo é o principal meio de comunicação no período pré-verbal. O movimento é desenvolvido por meio das brincadeiras, jogos, manipulação de objetos e atividades lúdicas que permitem à criança perceber e interacionar o vivido, o operatório e o mental, fazendo a ligação cognitiva com as experiências exploratórias.

A motricidade está sempre relacionada à afetividade e formação cognitiva pois, estão presentes constantemente na evolução da criança que percebe, em função de seu corpo, todas as coisas que a cercam. Nesta percepção, o objeto tem papel significante no desenvolvimento motor: "O que interessa à criança, é viver com os objetos, no movimento" (LAPIERRE etc. tal, 1986, p. 40); ao se movimentar e manipular objetos a criança sente prazer e se relaciona de modo que, integram a movimentação e o objeto ás suas experiências vividas como aprendizagem.

O trabalho com o movimento demonstra as múltiplas funções e manifestações do ato motor, propiciando amplo desenvolvimento da motricidade nas crianças, incluindo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas.

O movimento em se vestir e se despir, calçar e descalçar, amarrar, abotoar, etc., estão estritamente ligados à aprendizagem cognitiva e á motricidade, para realizar tais tarefas a criança precisa ter sua noção corporal bem definida para avançar, posteriormente em seus aprendizados.

A noção corporal, a motricidade e sua relação perceptivo-motora estão associadas ao desenvolvimento psicomotor, juntamente com o mundo social e afetivo, e a autonomia que abre as portas do mundo para a vivência da criança:

A corporalidade encarada na sua totalidade aparece imediatamente como a abertura para o mundo. O corpo é o eixo de percepção existencial, é o agente do sujeito na percepção do mundo que o envolve. (FONSECA, 1996, p.60).

Desta forma, o autor enfatiza que o corpo é que envolve o homem no mundo, um mundo cheio de experiências e relações para que este evolua e se desenvolva. Diante dessa permissa, o corpo está para a aprendizagem como forma de desenvolvimento, deixando um leque de possibilidades para as experiências escolares com foco na

aprendizagem.

LUGAR DO CORPO E DO MOVIMENTO NA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muito se fala, em educação física como a educação do corpo, porém o que se espera da psicomotricidade em si não é uma educação para a prática esportiva, e sim uma educação pelo corpo e de corpo inteiro, não se esquecendo que o homem é um ser integrado, biopsicossocial.

A educação pelo movimento favorece todas as aprendizagens; a criança precisa da tomada de consciência de seu corpo, a partir disto ela se apropria da cultura e, mediante os movimentos corporais, expressa seu aprendizado. De acordo com o REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI) VOLUME 3 (1998, p. 15): "O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana"; desta forma, por intermédio da cultura corporal existe a corporeidade que tem uma significativa relação do corpo-educação por intermédio da aprendizagem.

Na educação infantil, manter contato com a relação da corporeidade é fato presente: "Duas hipóteses básicas de corporeidade envolvem a educação motora: primeira, ninguém escapa à ação educativa; segunda, a educação processa-se no corpo e não apenas na cabeça dos alunos" (REZENDE,1990, p. 46). Observa-se que a aprendizagem passa por todo o corpo, e ao se movimentar expressivamente, a criança mostra isso efetivamente para o educador.

A educação pelo movimento se dá por meio da relação corporal entre o professor e o aluno, entre os próprios alunos e pela interação com o meio e os objetos; as relações emocionais e de vínculos que a criança faz, passam pelo seu corpo formando sua personalidade e expressão, nota-se que a corporeidade também influencia na formação da personalidade da criança, visto que é uma das formas de expressão mais usadas antes da aquisição da linguagem:

Desde os fenômenos emocionais, em que o corpo é simultaneamente receptor e emissor, até a criação dos afetos, após o rompimento do bloqueio espacial inicial e da imposição biorrítmica, o corpo nunca perde a sua dimensão expressiva e fundamentalmente criativa e personalística. (FONSECA, 1996, p. 70)

O corpo e o movimento são subsídios da aprendizagem, fatores importantes para que essa aprendizagem aconteça são os jogos, as brincadeiras e a dança dentro das atividades lúdicas: "Á todo esse arsenal corporal vêm juntar-se os elementos da aprendizagem lúdica (ritual de iniciação) e escolar (ritual de identificação), que, com a combinação dos aspectos de ordem intelectual, vem alterar a imagem do corpo" (FONSECA,1996,71).

Incluí-se como importante aliado da aquisição de conhecimento e desenvolvimento da inteligência, a prática e a expressão corporal que, auxiliam na integração e socialização da criança. Neste sentido, o movimento está presente de tal forma que permite a criança explorar o mundo e viver experiências concretas, sobre

as quais são construídas as noções básicas para o desenvolvimento intelectual.

O processo de ensino-aprendizagem na área do movimento na educação depende das atividades práticas proporcionadas pelos educadores, das interações das crianças com o meio e com o outro, e da noção corporal que essa criança possuí. Se o educador pretende alcançar objetivos de desafiar a criança a se movimentar, seu planejamento deve se apoiar e se organizar a partir da cultura corporal existente e valorizar a criatividade da criança.

Pierre Vayer (1989, p. 21) psicomotricista português, diz: " É evidente que os relacionamentos com o outro são estreitamente ligados à atividade motora e sensório-motora da criança". Para o autor, os relacionamentos desencadeiam as atividades motoras, pois a criança pequena é sensível ás tensões apresentadas pelo adulto, isso influencia as relações de comunicação e as manifestações de expressão.

Algumas práticas corporais realizadas na escola como: jogo, brincadeira, dança e atividades lúdicas são, para a criança, a expressão de sua criatividade que, modifica-se ao entrar em contato com o mundo exterior. Vayer (1989, p. 22) ainda diz: "A atividade corporal está na origem de todo o conhecimento [...]"; nota-se que a criança se movimenta não só para se expressar, mas também, como forma de mostrar sua aprendizagem.

Num enfoque psicopedagógico, o movimento pode dizer muito sobre um paciente que apresenta algum tipo de distúrbio ou dificuldade de aprendizagem. Ao brincar, jogar, dança ou imitar, a acriança cria novos movimentos e se apropria dos existentes; neste sentido, as escolas de educação infantil têm como referencial, propiciar espaços e condições favoráveis para que as crianças vençam seus medos e se arrisquem, superando desafios e se desenvolvendo por intermédio disso.

O RCNEI (1998, p. 15) diz: "O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças [...]" Desta forma, vemos os benefícios da prática corporal na educação da criança, que implica uma reflexão das posturas corporais que exigimos das crianças nas atividades cotidianas.

Se o movimento traz tantos benefícios e auxilia no desenvolvimento na educação infantil, porque os educadores ainda o reprimem? Falta de conhecimento sobre o assunto, ou reprodução da educação autoritária do século passado? É preciso refletir, pensar na educação das crianças de hoje, pois nossa sociedade mudou, as crianças são diferentes das do século XX, e as exigências também são outras. Para tal uma instituição de ensino infantil é essencial:

> [...] que acredite naquilo que a ciência não ousava duvidar: a educação infantil é crucial na formação da pessoa e em seu nome é imprescindível que ensine a compartilhar e fazer amigos, a descobrir que a verdadeira ciência ensina verdades, que quem não lê jamais escreve e que a liberdade e a individualidade constituem essências do crescer. (ANTUNES, 2004, p. 53)

Nesta perspectiva, observa-se a educação infantil como imprescindível prioridade para as crianças, que ao invés de não ser obrigatória, deveria ser etapa principal da educação da pessoa, e o educador desse nível deveria ter a certeza da paixão por ensinar as crianças e a consciência de que tem em suas mãos tesouros á se descobrirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir está pequena contribuição para a área da educação, tenho a ressaltar que, a educação infantil é nível base do desenvolvimento e das aprendizagens que estão estritamente envolvidos com o desenvolvimento psicomotor. Dento do processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento, vimos que as experiências vividas pelas crianças e suas interações são muito importantes, pois, colocam as funções cognitivas e motoras em maturação.

Não podemos deixar de levar em consideração, o papel da escola e do educador nas aquisições infantis; as instituições ainda necessitam de propiciar a maturação funcional das crianças, bem como disponibilizar espaços e momentos para as atividades psicomotoras livre, ao invés de pensarem apenas nos níveis de formação fundamental e nos fins lucrativos da pré-escola.

Essas aquisições motoras permitiram às crianças encararem as aprendizagens escolares posteriores (ler, escrever, calcular, etc.), sem quaisquer carências instrumentais.

A psicomotricidade contribuí, e a casuística da pesquisa confirmou; para os desenvolvimentos e aprendizagens posteriores da criança. No nível infantil, muitas habilidades preponderantemente o movimento são vivências e estímulos cognitivos.

A noção corporal, as atividades motoras e o entendimento de seus benefícios pelo educador, são fatores que, na perspectiva psicomotora, agem como prevenção das dificuldades de aprendizagem posteriores, advindas da má integralização psicomotora/ cognitiva.

Para um desenvolvimento global da criança, o educador precisa conhecer e entender a gama de possibilidades que ele pode oferecer para o ensino das crianças e quais potencialidades elas têm em desenvolvimento. Vemos então que, não só o educador, mas também a família e a sociedade estão relacionadas com a aprendizagem da criança. A participação da família no aprendizado da criança é questão fundamental para um bom andamento do trabalho pedagógico.

Por fim, o trabalho com a psicomotricidade está estritamente aliado a pedagogia, visto que a função preventiva e o desenvolvimento global das aprendizagens e funções da criança são competências educacionais fundamentais para o desenvolvimento cognitivo ao longo da vida.

A função de educar da escola deve compreender as necessidades da criança, uma delas é o movimento, que gera aprendizagem e é reprimido a todo momento pelo adulto que desconhece essa temática. Esses movimentos se tornam aprendizagem, a partir do momento que o

educador dá sentido a eles, reconhece sua importância, possibilita e incentiva a criança que use seu corpo todo para aprender, não apenas o cognitivo. Seria a educação de corpo inteiro beneficiando o cognitivo da criança em desenvolvimento, tornando sua aprendizagem mais significativa.



VANESSA MARCELINO VIEIRA LEMOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Thaís Motta de Oliveira e Silva Rodrigues.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Educação infantil: prioridade imprescindível. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil volume 3: Brasília: MEC/ SEF,1998.

COSTALLAT, Dalila Molina de. Psicomotricidade: coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradotada, método de avaliação e exercitarão gradual básica. Tradução Maria Aparecida Pabst 4. Ed. Porto Alegre: Globo, 1981.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAPIERRE, André; ACCOUTURIER, B. A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. Tradução Márcia Lewis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

OTONI, Bárbara B. Valle. A psicomotricidade na Educação Infantil. São Paulo, mar. 2007. Disponível em:< http:// www.psicomotricidade.com.br/artigos/ psicomotricidade_educacao.htm >. Acesso em: 02 out. 2018.

REZENDE, Antônio Manoel. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez,1990.

VAYER, Pierre. O diálogo corporal: a ação educativa para a criança de dois a cinco anos. São Paulo: Manole, 1989.



PENSADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR

RESUMO: Essa pesquisa busca por meio, das ideais de alguns pensadores argumentar sobre a importância do brincar no espaço da Educação Infantil, buscando esclarecer de forma simples e clara, os argumentos que tornam o brincar base para o desenvolvimento da aprendizagem. Destacando e resgatando a essência do brincar assim como, sua relevância para a aprendizagem. Porque, é brincando que a criança aprende, interage, vivência experiências, se desenvolve, cria autonomia, ultrapassa obstáculos, vive desafios; além de muitos outros aspectos. Tudo isso porque, o brincar é essencial no universo infantil, é por meio dele a criança pode se desenvolver de forma integral, em seus aspectos físico, cognitivo, social e emocional.

Palavras-chave: Criança; Brincar; Pensadores.

PENSADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Expõe-se a seguir, as teorias de alguns pensadores da Educação Infantil, com foco no brincar como instrumento fundamental na construção do conhecimento, são eles: Rousseau, Froebel, Maria Montessori, Vygotsky, Freinet, Piaget e Wallon. Com o objetivo de, argumentar sobre a importância do brincar na Educação Infantil, como fator fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Buscando como base teórica as ideias e pensamentos de alguns grandes estudiosos da área da Educação e do desenvolvimento infantil, em todos seus aspectos. Sempre com o intuito de estabelecer a importância do brincar e porque ele se faz primordial no desenvolvimento das crianças, sobretudo da Educação Infantil.

ROUSSEAU

Jean-Jacques Rousseau (28/06/1712-02/07/1778). Os temas centrais de seu pensamento foram o Governo e a Educação. Rousseau exerceu enorme influência sobre a evolução da civilização moderna. (EBY, 1978)

Suas doutrinas revolucionaram pontos de vista sobre governo, religião e vida social; mudaram radicalmente as ideias dominantes sobre o matrimônio; obrigaram a reconstrução da Filosofia; inspiraram um novo movimento literário; e colocaram a educação em um novo rumo. (EBY, 1978, p. 277)

Rousseau (EBY, 1978) acreditava que a educação das crianças é determinada por vários períodos de desenvolvimento, nos quais cada período possui princípios que não valem para os outros.

Ele divide os períodos de desenvolvimento da seguinte forma: educação infantil, educação dos cinco aos doze anos; a idade da razão; a educação dos quinze aos vinte anos.

Entre os numerosos conflitos que ele procurou resolveu então: a liberdade da natureza e a convencionalidade da sociedade, a espontaneidade original da criança e o sistema da disciplina formal, naturalismo e idealismo, o sentimento da liberdade e o de dever ou obediência, a bondade natural do coração humano e a depravação social, a psicologia da memória e a da razão, o poder da imaginação ou fantasia e o sentimento da realidade, sensibilidade e razão, e homem e mulher. Rousseau lutou para encontrar algum meio de reconciliar estas várias antinomias na natureza humana. Tentou reconciliá-las atribuindo-as a fases sucessivas do desenvolvimento. Ficou longe do sucesso; mas, de fato, também nenhum outro educador foi inteiramente bem sucedido ao harmonizar estes princípios contrastantes. (EBY, 1978, p. 314)

Rousseau (EBY, 1978) acreditava que o homem, é naturalmente bom, e que a razão ao passo que é desveladora do mundo natural, se torna muito forte, além de ser um instrumento importante para recuperar o homem dos desvios de seu tempo. Ele também era um representante do naturalismo e pensava na reconstrução da

vida social, como uma forma de impedir os males causados pela vida em sociedade. Para ele, a ciência e as artes levaram o homem a uma corrupção dos costumes, fazendo com que se perdesse a bondade natural. Dessa forma, seria preciso resgatar a natureza humana e assim atingir o homem integral.

Mas, para que isso aconteça, ele afirma que também, é necessário servir-se das ciências e das artes, com amor ao saber, contribuindo para que a corrupção humana seja menor. Nesse contexto, se estabelece o contrato social, no qual o homem perde sua liberdade natural e ganha a liberdade civil, submetendo-se as leis criadas pela vontade geral.

"Rousseau nao dava muito valor ao conhecimento transmitido e queria que a criança aprendesse a pensar, não como um processo que vem de fora para dentro, ao contrário, como desenvolvimento interno e natural." (ARANHA, 2006, p.178-179)

Rousseau (ROUSSEAU, 1999), retrata sobre uma educação que dê prioridade as necessidades mais profundas e essenciais das crianças, a qual respeite o ritmo de cada um, assim como, suas especificidades. Além, de valorizar a criança em todos os seus aspectos, fisico, psíquico, social, cultural, econômico.

Ele acreditava que dessa forma o brincar pode proporcionar o suporte para a ação didática, buscando a aquisição de conhecimentos, mas sem deixar que a bondade natural se perca.

Mas, ele também afirma que, por causa da tecnologia, as crianças têm deixado de lado as brincadeiras. Assim, ele ressalta a importância da necessidade de resgatar o verdadeiro sentido e significado das brincadeiras, acompanhando as imposições de uma sociedade tecnológica. Nesse contexto, o professor terá um papel fundamental, ao unir esses dois elos e proporcionar um brincar com qualidade.

FROEBEL

Friedrich Wilhelm August Froebel (21/04/1782-21/06/1852). Sua pedagogia resultou das diversas experiências que viveu nos campos da filosofia, química, mineralogia, agricultura, linguagem e artes e, especialmente, ciências naturais, matemática e economia rural. Por meio dessas experiências, sua obra voltou-se para a explicação do desenvolvimento do homem pela confluência das forças da natureza física e espiritual. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007)

Froebel acredita em uma força interna natural impulsionando do processo de desenvolvimento. Entende, também, que a evolução humana ocorre de modo gradual e contínuo, havendo interligação entre as diferentes etapas da vida. Com isso, todas as manifestações adultas mantêm estreito vínculo com os acontecimentos desde a mais tenra infância. A trajetória do desenvolvimento humano revela a história do desenvolvimento da raça e recapitula a história da criação e do desenvolvimento de todas as coisas. Sem dúvida, uma visão de vanguarda do desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007, p. 42)

Froebel (EBY, 1978) valoriza a expressão espontânea da criança e reconhece o seu poder natural de simbolizar e estabelecer relações entre os objetos. Dessa forma, sua pedagogia da infância valoriza a atividade e a participação criativa da criança e considera o brincar como essencial no plano curricular e metodológico.

Apesar de ser o fundador dos Jardins de Infância, suas ideias influenciaram muito as escolas primárias. Foram afetados: a escola dominical, os métodos missionários, os métodos de americanização, o treinamento manual; os fabricantes de brinquedos, jogos, livros de textos, material recreativo para crianças e até seções de jornais para crianças.

Entre as principais contribuições da filosofia froebeliana estava a plena adoção dos princípios de auto expressão, brinquedo, cultura física, produção criadora, dramatização, desenho e educação social.

Froebel (EBY,1978), acreditava que a infância era uma fase decisiva na formação das pessoas. Para ele, a brincadeira não servia apenas para diversão, mas tem um intuito muito maior. A brincadeira seria como uma representação da realidade, dessa forma, a criança pode entendê-la e compreender o seu papel como parte dessa realidade. Ou seja, a criança irá desenvolver sua criatividade e espontaneidade, por meio de vivências, brincadeiras, jogos e interações com outras crianças e adultos, construindo assim sua própria identidade.

Ele foi um dos primeiros pedagogos a falar sobre a autoeducação, conceito difundido posteriormente por Maria Montessori, Freinet, entre outros. Nesse conceito de autoeducação, defende-se a concepção de educação espontânea, na qual a criança aprende por meio de seus interesses, tendo como fundamento a percepção e o uso dos sentidos. Nesse contexto a criança, está sempre receptiva a novos conhecimentos se desenvolvendo de forma natural, por meio de atividades práticas.

MONTESSORI

Maria Montessori (31/08/1870-06/05/1952). Em 1890, obteve o título de licenciada na cadeira de físico-matemática, em 1892 diplomou-se em Ciências Naturais, e em 1896 diplomou-se em Medicina. O interesse por áreas como a psicologia, a antropologia e a educação rendeu-lhe o título de doutora em Ciências Médicas. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007)

A criança, segundo Montessori, é o ser que reserva em si mesmo as melhores potencialidades, as quais precisam ser despertadas para melhor desenvolvimento da pessoa. Os ideais educacionais da pedagogia cientifica residem no crédito de que educar é permitir a livre expressão do ser, é liberar seu potencial para que ele se autodesenvolva. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007, p. 106)

Dessa forma, sua pedagogia baseia-se em princípios relacionados com a liberdade, a atividade e a escolha livre; com a disciplina ativa, o silêncio e o movimento, a independência e a dignidade; com a preparação espiritual do mestre e a transformação da escola.

Ela foi responsável por criar o Método Montessori de Aprendizagem.

Empenhada da individualização do ensino, Montessori estimulava a atividade livre concentrada, com base no princípio da autoeducação. Nesse método marcantemente ativo, o aluno usa o material na ordem que quiser, cabendo ao professor apenas dirigir a atividade e não propriamente ensinar. As crianças cuidam da higiene pessoal e da limpeza das salas, recolocando em ordem todo material usado. A atenção ao ritmo de cada um, no entanto, não se contrapõe à socialização, antes facilita a integração no grupo. (ARANHA, 2006, p.263-264)

Montessori (ARANHA, 2006), assim como Froebel em suas ideias já apresentadas, também acreditava nessa educação livre e natural da criança, na qual ela aprende por meio de interesses. Assim, ela também defende que as crianças deveriam ser estimuladas a aprender ao ar livre. Outra de suas contribuições refere-se a mobília no ambiente da educação infantil que deve ser leve para que as crianças possam mudar de lugar e que todo material pedagógico deve ser projetado de forma que a criança possa fazer suas escolhas.

Montessori (ARANHA, 2006), também se dedicou a educação das crianças deficientes, mas seu método logo ficou conhecido e passou a ser trabalhado em toda a educação. Por meio, de seus ideais, houve uma grande revolução educacional, os adultos passaram a ter uma nova compreensão sobre as crianças, que então passaram a ter sua infância preservada.

VYGOTSKY

Lev Semenovitch Vygotsky (17/11/1896-11/06/1934). Formou-se em Direito, lecionou Literatura e Psicologia, também trabalhou na área da Pedologia (Ciência da criança que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos).

Sua abordagem define o homem com corpo e mente integrados, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Assim, o seu pensamento se constitui em três pilares básicos: 1- As funções psicológicas têm um suporte biológico, porque são produtos de atividade cerebral; 2- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; 3- A relação do homem com o mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Mas apesar de tantos estudos, ele não chegou a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento humano, no qual pudéssemos interpretar o processo de construção psicológica do nascimento até a fase adulta, e também não nos oferece uma interpretação completa do percurso psicológico do ser humano. O que ele nos oferece são reflexões e dados de pesquisas sobre os vários aspectos de desenvolvimento.

Dos seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual, originou-se sua corrente pedagógica, que é chamada de socioconstrutivismo e sociointeracionismo.

Para Vygotsky (FRIEDMANN, 2012), o homem modifica o ambiente e o ambiente

modifica o homem, em uma relação de interações e trocas. Mas, os processos psicológicos mais complexos só se desenvolvem pelo aprendizado. Outro de seus conceitos, afirma que a relação do sujeito com o mundo, ocorre pela mediação, de instrumentos técnicos e da linguagem.

Um dos principais conceitos de Vygotsky (FRIEDMANN, 2012), é o da zona de desenvolvimento proximal, o qual inicia-se na zona de desenvolvimento real de uma criança, trilhando um caminho de aprendizagem, até a zona de desenvolvimento potencial, ou seja, o que ela tem condições de aprender. Assim, o professor precisa ter a habilidade, de identificar esse processo e trabalhar o percurso de cada aluno.

"A ênfase nesse estado potencial, em que uma função ainda não amadureceu, mas se encontra em processo, é de grande valia para o educador, porque o auxilia a enfrentar mais eficazmente os desafios da aprendizagem. " (ARANHA, 2006, p. 277)

Na abordagem de Vygotsky, o ...

[...] o processo de construção dos conhecimentos, as interações sociais das crianças distinguem-se de outras interações, bem como das dos adultos. Graças às suas experiências sociais, as crianças têm acesso à cultura, aos valores e conhecimentos historicamente criados pelo homem. (FRIEDMANN, 2012, p. 21)

Nesse contexto, compreendemos a importância das interações sociais, como um fator primordial para construção de conhecimentos, o meio social e o meio cultural têm função importante na formação das funções psicológicas. Por este motivo, o contexto social irá determinar de que forma, ocorrerá a atividade lúdica e as interações sociais.

Vygotsky (FRIEDMANN, 2012) também acreditava que no processo de brincar, a ação é determinada pela ação e dessa forma, as situações imaginárias levam ao desenvolvimento do pensamento abstrato.

FREINET

Célestin Freinet (15/10/1896-08/10/1966). Freinet era professor primário e socialista, trabalhou no campo social e seu princípio fundamental baseava-se na reflexão sobre a prática. O eixo central de seu projeto político-pedagógico é a escola do povo. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007)

A sua proposta pedagógica refere-se mais as condições de trabalho e a prática docente, dessa forma, inclui a organização do trabalho da aula, assim como, instrumentos e técnicas.

As técnicas Freinet são a sua principal contribuição à prática. As mais importantes são: a impressa escolar e as técnicas de impressão; o texto, o desenho livre e os livros da vida (a metodologia natural); os fichários escolares, a biblioteca de trabalho e os fichários de autocorreção; a correspondência interescolar; o plano de trabalho; a assembleia cooperativa semanal; as conferências; o jornal mural. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007, p. 176)

As suas contribuições sobre o brincar apresentam-se nos diversos instrumentos e métodos, que ele criou para contribuir com o

processo de formação integral das crianças, por meio da ludicidade.

"Para Freinet, a verdadeira fraternidade é a que nasce do trabalho. Por isso valorizava a atividade manual e a de grupo, por estimularem a cooperação, a iniciativa e a participação". (ARANHA, 2006, p. 265) Atividades estas, fortemente presentes no brincar e no uso da ludicidade no processo de aprendizagem.

Freinet (ARANHA, 2006) também acreditava no papel do professor, em planejar atividades lúdicas e interativas que estimulassem a curiosidade natural das crianças. Dessa forma, as aulas se tornam mais dinâmicas e espontâneas, na qual os alunos são ouvidos e aprendem a ouvir e todos são responsáveis pela educação coletiva.

Ele também ressalta a importância de serem trabalhados temas que surjam dos interesses dos alunos, visto que dessa forma, eles irão se aprofundar nesse conhecimento com entusiasmo e curiosidade, aprendendo por meio, de uma experimentação concreta, na relação com o mundo, com as pessoas e com o meio social. Quando não acontece dessa maneira e a proposta pedagógica é imposta, as atividades se tornam processos mecânicos de memorização e o aprendizado é pouco aproveitado. Por isso, se ressalta a importância de serem trabalhados temas de interesse dos alunos, tornando a aprendizagem muito mais rica e produtiva.

PIAGET

Jean William Fritz Piaget (09/08/1896-16/09/1980). Já durante a infância interessou-se pelo mundo natural e observava a vida animal. Com apenas 10 anos fez sua primeira publicação. A sua fascinação pela zoologia e pela biologia resultou em uma pesquisa sobre os moluscos de água doce, que se tornou um trabalho científico disseminado em várias publicações. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007)

O seu trabalho intensivo na biologia leva-o a concluir que o desenvolvimento biológico é um processo de adaptação ao meio ambiente em que vive, um processo que depende não só da maturação (e da hereditariedade), mas também de variáveis desse meio. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007, p. 197)

Piaget formou-se em biologia e especializou-se em psicologia evolutiva e epistemologia genética, além de ser filósofo e educador. Ao terminar o doutorado, começou a se aprofundar na epistemologia, que estuda a origem e desenvolvimento do conhecimento humano, e ficou conhecido por organizar o desenvolvimento cognitivo em vários estágios.

Em 1920 e depois de muitas pesquisas, Piaget passa a considerar como o seu campo de investigação, o desenvolvimento humano e, especialmente, o desenvolvimento cognitivo.

Em 1940, Piaget orienta seu estudo para os domínios científicos relacionados com o desenvolvimento cognitivo. Que são, o domínio lógico, matemático, físico, geométrico e causal. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007)

Jean Piaget produziu uma obra extensa e completa que marcou a psicologia do desenvolvimento no século XX. Os seus trabalhos continuam a gerar interesse e pesquisas em vários campos da ciência, em especial, na psicologia e na educação. A sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento humano e de outros domínios, é de uma grande riqueza inovadora e de inegável valor heurístico. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007)

A teoria de Piaget sustenta que, em sua origem, o conhecimento não resulta do sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se incorporariam, mas das interações (inicialmente inextricáveis) que se estabelecem entre o sujeito e os objetos. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007, p. 213)

Piaget (ARANHA, 2006) explica essa interação com o meio ambiente baseando-se em três conceitos: Assimilação, Acomodação e Adaptação.

Com relação ao desenvolvimento moral, ele destaca o papel ativo da criança na construção de formas mais complexas de pensamento e de conduta moral, e a importância da interação social nessa construção. Assim, surgem os conceitos de moralidade heterônoma e de moralidade autônoma para caracterizar duas fases de desenvolvimento moral. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007)

Ao interagir com o meio físico e social, o sujeito muda seu comportamento e as estruturas cognitivas se transformam. Piaget (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007) descreve essas características do desenvolvimento da seguinte forma:

- Estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos): desenvolvimento por meio de percepções, sentidos e movimentos; inteligência prática.

- Estágio intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos): desenvolvimento do Pensamento, Linguagem e Moral; instala-se o simbólico.

- Estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos): se caracteriza por desenvolver uma capacidade lógica de compreender o mundo, por novas formas de organização e consequentemente pelo surgimento de novas estruturas.

- Estágio das operações formais (dos 11 aos 16 anos): entrada da adolescência; mudanças no pensamento; pensamento hipotético-dedutivo.

[...] a teoria de Piaget apresenta alguns conceitos fundamentais para a pedagogia da infância. Desses conceitos salientam-se a noção da construção do conhecimento e o papel ativo da criança nessa mesma construção. Para Piaget, o desenvolvimento da inteligência é um processo de equilibração contínua e progressiva, e os estágios de desenvolvimento constituem patamares sucessivos de equilibração. Portanto, o desenvolvimento da inteligência e a formação de conhecimentos são dois processos

indissociáveis. (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO e PINAZZA, 2007, p. 210)

Ao longo de seus estudos, Piaget (ARANHA, 2006) analisou o psiquismo infantil e concluiu que cada criança constrói, no decorrer do seu processo de desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo. Assim, as ações se transformam em um processo de construção interna, no qual a interação com o meio ambiente, recorre a três conceitos: assimilação, acomodação e adaptação. Tendo como resultados os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

As mudanças mais significativas ocorrem na passagem de um estágio para outro, o que Piaget analisa ao descrever a construção do real na criança nas fases do processo do desenvolvimento mental. A passagem de m estágio para outro é possível pelo mecanismo de organização e adaptação. A adaptação, por sua vez, supõe dois processos interligados, a assimilação e a acomodação. Pela assimilação, a realidade externa é interpretada por meio de algum tipo de significado já existente na organização cognitiva do indivíduo, ao mesmo tempo que a acomodação realiza a alteração desses significados já existentes. (ARANHA, 2006, p. 276)

O professor deve conhecer o seu aluno, ou seja, precisa fazer uma avaliação diagnóstica, para dessa forma, conhecer o nível de desenvolvimento das crianças antes de planejar o ensino e a didática de trabalho. Usando essa estratégia, o professor irá oferecer aos alunos o tipo de aprendizagem que eles realmente necessitam, e assim levar o aluno a progredir em seu desenvolvimento, evitando erros e atividades em momentos inadequados.

Na teoria sociointeracionista de Piaget (FRIEDMANN, 2012), aborda-se o modo como a criança apreende o mundo, por meio dos objetos e indivíduos, adquirindo conhecimentos e interagindo com eles. Assim, a criança passa por várias etapas de desenvolvimento, nas quais constrói o seu conhecimento, com base em suas ações sobre o meio. Em seus estudos, ele também detalha e explica a função do brincar no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios.

Nesse contexto, ele analisa e esclarece as relações entre o brincar e o funcionamento intelectual, além de interpretar o brincar na interação com o pensamento da criança. Para compreender essa concepção, é preciso esclarecer dois conceitos que aparecem em todos os estágios do desenvolvimento: acomodação e assimilação.

A acomodação é o processo pelo qual a criança modifica seu estágio mental em resposta a demandas externas. Por exemplo, ações como sugar o dedo, agarrar e lançar objetos comportam um ajuste dos movimentos e das percepções aos próprios objetos. É por meio do processo de assimilação que a criança incorpora elementos do mundo externo ao seu próprio esquema: à medida que o sujeito repete suas condutas (sugar, agarrar), ele incorpora os objetos “de sugar”, “de segurar” às ações em que essas condutas se tornam. Esses dois processos formam parte de todas as ações, aparecem em todos os estágios do desenvolvimento. Ás vezes, um predomina sobre o outro; outras vezes, eles se encontram em “equilíbrio”.

(FRIEDMANN, 2012, p. 28)

Será nesse processo de acomodação e assimilação, que a criança irá internalizar e apropriar-se do mundo a sua volta, desenvolvendo-se de forma sempre progressiva em cada estágio do desenvolvimento, tendo como base para esse processo a ludicidade.

WALLON

Henri Paul Hyacinthe Wallon (15/06/1879-01/12/1962). Construiu sua teoria pedagógica em uma época conturbada, mas que lhe trouxe inspiração e reforçaram sua certeza, de que o ser humano tem seu desenvolvimento, influenciado pelo meio social.

Seu trabalho científico sobre Psicologia do Desenvolvimento, voltou-se especialmente para infância, centrado na psicogênese da pessoa completa, fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos: afetividade, movimento, inteligência e a formação do eu como pessoa.

- Afetividade: é um dos principais elementos no desenvolvimento humano e tem uma função muito importante na relação da criança com o meio.

- Movimento: é preciso quebrar a rigidez e imobilidade da sala de aula, para que as crianças possam se movimentar mais, e também oferecer diferentes tipos de materiais. Possibilitando a amplitude de pensamentos e explorando as emoções.

- Inteligência: proporciona as interações e a troca de ideias, ocasiona conflitos entre o mundo interior e o mundo real, assim como, a individualidade de cada criança. E é na solução desses confrontos que a inteligência evolui.

- Formação do eu como pessoa (o eu e o outro): a construção do eu está diretamente ligada, as relações com o outro. Podendo ser como uma referência, ou uma negação. A criança por volta dos três anos, vive uma crise de oposição com as seguintes características:

- Manipulação: agredir ou se jogar no chão para atingir um objetivo.

- Sedução: fazer chantagem emocional.

- Imitação: do outro.

Na concepção de Wallon (GALVÃO, 1995), em todas as atividades desenvolvidas pelas crianças, elas exercem o lúdico, tendo prazer em fazer tudo que lhes é apresentado. Posteriormente, a criança vai aperfeiçoando essas atividades, que antes eram livres, mas aos poucos, o uso se torna intencional, fazendo parte da construção dos conhecimentos. Ao introduzir o lúdico em todas as atividades, a criança brinca livremente, manuseia e molda o seu conhecimento, para dessa forma, agregá-lo a sua vida e interiorizá-lo.

Por isso, se ressalta a importância do desenvolvimento da motricidade, como elemento base para o desenvolvimento individual. Porque, é por meio de seu corpo, que a criança estabelece sua primeira

comunicação com o desenvolvimento da linguagem. A motricidade, também está conectada com as emoções, na sua relação com o mundo exterior e na busca pela construção progressiva. Nesse sentido, a afetividade e a inteligência, se unem no processo de desenvolvimento da personalidade da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição dessa pesquisa, teve o intuito de garantir que se compreenda, porque resgatar a essência do brincar se faz tão necessário. Justamente para argumentar o seu significado no desenvolvimento das aprendizagens. Para que assim, se compreenda o brincar como um instrumento de valor imensurável, na formação de sujeitos completos em suas especificidades, em todos os aspectos físicos, cognitivo, social e emocional.

Tendo como base a visão de alguns filósofos sobre a Educação e sobre o brincar, assim como, a importância do brincar para o desenvolvimento das aprendizagens na Educação Infantil e o desenvolvimento integral do sujeito.

Assim, o brincar na Educação Infantil, irá assegurar as crianças a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais, de diferentes épocas e contextos. Dessa forma, os jogos, as interações e as brincadeiras, permitem que as crianças se expressem criativamente, no seu processo de desenvolvimento, por meio da ludicidade, se tornando imprescindível na aprendizagem e desenvolvimento das diferentes linguagens.

Dessa forma, espera-se que família, escola e comunidade, estejam empenhados nesse processo, no desenvolvimento integral das crianças, sempre com qualidade e respeito as individualidades.



VANESSA BRAGA DA PAZ

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant' Anna (2013); Professora de Educação Infantil – no CEI Cidade Nova do Parque Novo Mundo e na EMEI Professora Edalzir Sampaio Liporoni.

REFERÊNCIAS

ALVES, Patrícia de Lima. Freinet e a ludicidade na Educação Infantil. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/795/6/Artigo%20Freinet%20e%20a%20Ludicidade%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em 02 de outubro 2018.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Moderna. 2006.

BRASIL, RCNEI, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

EBY, Frederick. História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Práticas Educacionais. 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

FERNANDEZ, Sandra Cristina. Reflexão sobre o Brincar na Educação Infantil. Disponível em: <http://pedagogia.com.br/artigos/reflexaobrincar/>. Acesso em 06 de outubro 2018.

_____. A Relevância do Uso de Jogos e Brincadeiras como Recurso Pedagógico para o Desenvolvimento da Criança. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/usodejogosebrincadeiras/index.php?pagina=2>. Acesso em 06 de outubro 2018.

FERRARI, Márcio. Friedrich Froebel,

o formador das crianças pequenas. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>. Acesso em 07 de outubro 2018.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon – Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOULART, Iris Barbosa. Piaget - Experiências básicas para utilização pelo Professor. Petrópolis: Vozes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia; e PINAZZA, Mônica Appezato (org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACÁRIO, Genivaldo de Castro; PEREIRA, Tiago Gomes. Brincar e Desenvolvimento Infantil: uma análise reflexiva. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.8/GT_08_04_2010.pdf>. Acesso em 07 de outubro 2018.

MEYER, Ivanise Correa Rezende. Brincar & Viver: Projetos em Educação Infantil. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento sócio-histórico. São Paulo: Scipione Ltda.: Vozes, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Maiane Malaquias; SOUZA, Suely de Ribeiro. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em 09 de outubro 2018.

WINNICOTT, Donald Woods. O Brincar & a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
prevenção de problemas sociais.



SEGURANÇA NAS ESCOLAS

RESUMO: Quando famílias procuram as escolas para matricularem os filhos, parentes e etc.; estão preocupadas com a reputação das unidades escolares, com os professores se são qualificados ou até com as atividades propostas. Mas um fator primordial que quase sempre é esquecido é a segurança, tudo o que envolve o ambiente físico e os procedimentos que a escola faz estão relacionados a este tema. A vulnerabilidade dos alunos tira o sono destas famílias, ainda mais quando as crianças ainda são bem pequenas, o que podem comer, se irão se engasgar, materiais inflamáveis ou cortantes, quedas em escadas ou brinquedos são preocupações constantes. Quando as crianças e jovens estão na escola ficam sob a guarda do gestor e de toda comunidade escolar, assim este artigo aborda algumas soluções propostas para melhorar a segurança das UEs (unidades escolares). Apesar de não haver uma solução padrão em segurança a ser adotada a abordagem deste assunto é fundamental para promover a conscientização do governo, pais, estudantes e toda equipe que trabalha em escolas.

Palavras-chave: Segurança; Perigo; Escolas.

INTRODUÇÃO

A segurança nas escolas é um tema que merece tanta atenção quanto o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o nível do aprendizado dos alunos ou a formação continuada dos professores. Se as questões estruturais de uma escola não garantem a segurança do trabalho, todo o restante pode ser em vão. Entre as questões que circundam o tema segurança estão a compra e a manutenção de equipamentos adequados a todas as tarefas ali realizadas, evitando riscos e doenças ocupacionais.

A Organização das Nações Unidas (ONU) fundamenta que o conceito de segurança humana deve estar centrado no desenvolvimento do ser humano, abrangendo a segurança de todos os cidadãos no seu cotidiano: nas vias públicas, no trabalho, na escola, no lazer, no lar. O Estado continua a ser o principal responsável pela segurança. No entanto, a partir do momento em que os problemas aumentam novos setores da sociedade emergem como determinantes, entre eles, destacam-se a saúde e a educação.

As políticas de promoção da saúde, agora vista como a habilidade de resistir ao estresse seja de natureza física, mental ou social de modo a não deixar que reduza o tempo de vida, a função ou o bem-estar devem, de maneira urgente, priorizar a segurança, a educação e a qualidade de vida de toda a sociedade, em particular das crianças e dos adolescentes.

As crianças e adolescentes têm seus direitos assegurados por lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990, assegura à criança e ao adolescente todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Diversas instituições particulares e públicas vêm alertando a questão dos acidentes e violências como um grave problema de saúde pública e tomando iniciativas para assegurar os direitos da criança e adolescentes.

As escolas vêm assumindo um importante papel na promoção de saúde, na prevenção de doenças e na prevenção de acidentes entre crianças e adolescentes, crianças e adolescentes tendem a passar aproximadamente um terço do dia na escola ou no caminho em direção a esta. A segurança no espaço escolar, no que tange ao ambiente físico, emocional e psicológico, é objeto de constante preocupação de responsáveis, professores e direção da escola.

Não apenas os acidentes na unidade escolar e seu entorno merecem um constante debate, mas também a multiplicidade de atos violentos de que são vítimas alunos e professores. A escola é um dos pilares da educação, da construção da cidadania, da formação de um povo e de uma nação. É por meio dela que a criança inicia sua educação, sua integração e inclusão social, seus relacionamentos e seus potenciais, ou seja, relações complexas que se estendem por toda a vida. Assim, um ambiente escolar em que não se promova a segurança só vem a desestruturar o papel da escola, colocando em cheque seus pressupostos. Este artigo

aborda algumas ações que a escola deve fazer e que podem aumentar o nível de segurança dos alunos.

AÇÕES PREVENTIVAS PARA AUMENTAR A SEGURANÇA:

PRIMEIROS SOCORROS

A maioria das escolas tem estojo de primeiros socorros à disposição para emergências, este material deve ser constantemente verificado quanto ao vencimento dos itens e os membros da equipe escolar devem ser treinados para o uso destes. Em alguns lugares, o Estado exige que enfermeiras estejam presentes durante o período escolar (EUA).

Recomenda-se também ter pelo menos um funcionário ou professor treinado em ressuscitação cardiopulmonar (RCP). Afixe uma lista atual das pessoas certificadas em primeiros socorros e RCP na secretaria e salas de aula. Estar preparado é essencial em situação de emergência, quando poucos segundos podem fazer a diferença entre a vida e a morte.

INCÊNDIO

Se ocorresse um incêndio nas escolas, muitos não saberiam o que fazer, nem para onde levar os alunos, quais rotas usar. Vigilância e proteção constantes são essenciais para emergências, isso não se aplica somente a incêndios, mas também a outros tipos de crises tais como terremotos, atentados de violência ou terrorismo.

NOTIFICAÇÃO SOBRE O PERIGO

A escola deve ter um sistema de avisos por escrito e não apenas verbal. Muitas vezes, os perigos não são reduzidos porque foram notificados verbalmente para alguém que depois se esquece de tomar medida. É importante estabelecer tanto um sistema de notificação por escrito, bem como um plano de acompanhamento para garantir que os reparos tenham sido realizados conforme especificação.

INSPEÇÕES

Toda escola deve passar por inspeções regulares, que inclui a condição do prédio e dos equipamentos, juntamente com toda a atividade relacionado ao seu uso. Os perigos descobertos durante a inspeção devem ser corrigidos e manter a vigilância sobre possíveis riscos no terreno da escola permite que haja o reparo antes que uma crise ocorra, reduzindo assim o risco de acidente e dano.

As pessoas frequentemente alegam que eliminar ou minimizar certos perigos é simplesmente muito dispendioso. No entanto, existem geralmente mais do que um modo de remediar um perigo. Naturalmente, a prevenção é o melhor método, mas às vezes a solução pode exigir que outros sejam treinados para reconhecer o perigo, para minimizá-lo ou evitá-lo.

ATIVIDADES DE ALTO RISCO

Ao analisar os riscos, não se esqueça de atividades patrocinadas pela escola, tanto

dentro como fora. A escola deve prover ou exigir equipamento de segurança apropriado dos alunos envolvidos em atividades de alto risco e eventos desportivos. Os passeios devem ser inclusos.

A escola é legalmente responsável por informar os pais ou tutores sobre possíveis riscos nas atividades escolares. Autorizações para tais eventos devem explicar detalhadamente as atividades que estarão acontecendo.

PREVENÇÃO

Desenvolver e implementar regulamentos para proteger os alunos sob os cuidados da escola é parte importante da responsabilidade do educador e especialmente do diretor. Implantar uma comissão de segurança eficaz é importante para o bem estar dos alunos, funcionários, professores e outros que visitam as instalações. Mas finalmente, cada membro do quadro de funcionários deve tomar interesse pessoal dos assuntos de segurança que afetam a escola e trabalhar juntos para criar um ambiente seguro. Lembre-se de que a segurança é responsabilidade de todos.

SEGURANÇA DO TRABALHO NAS ESCOLAS

LIMPEZA E HIGIENE

As faxineiras das escolas por vezes sofrem consequência do contato com produtos químicos, que se manifestam como dermatites e irritações nas vias aéreas.

Luvas, máscaras e um trabalho de ginástica laboral são medidas fundamentais para prevenir esses problemas silenciosos que, uma vez instaurados, podem incapacitar os profissionais para o trabalho.

A água também constitui um problema ou uma solução. Todo prédio escolar deve ter instalações sanitárias arejadas, adequadas, limpas e que forneçam água potável. E toda proposta pedagógica deveria contemplar educação sanitária e ambiental para funcionários, estudantes e também a suas famílias.

Embora a legislação brasileira e a Organização Mundial da Saúde (OMS) afirmem que a saúde é um direito de todos e um dever do Estado, o Ministério da Educação (MEC) aponta uma gritante desigualdade nos serviços de água e saneamento na América Latina, especialmente nas áreas rurais. Mas para uma boa relação de segurança do trabalho em escolas, a instituição de ensino não deve limitar-se à informação, incorporando medidas de segurança e ampliando áreas de capacitação para uma vida mais saudável. Isso vai além de higiene e saúde na teoria, reforçando bons hábitos e atitudes de todos que frequentam o ambiente escolar.

ALIMENTAÇÃO

Como qualquer estabelecimento que vende ou distribui alimentos, as cozinhas estão sujeitas a normas sanitárias, que exigem que o estabelecimento possua um responsável técnico pelo uso de práticas adequadas quanto à manipulação de alimentos, higiene, armazenamento e

descarte de lixo. A ausência de qualquer uma dessas preocupações pode levar à interdição da cantina, multas, demissão dos funcionários e indenizações às vítimas de intoxicação.

VANDALISMO

Não raro as escolas convivem com pichações e depredações, tanto externas quanto internas, vindas muitas vezes dos próprios estudantes. Estudos apuram como as razões que levam a esses atos de violência as vulnerabilidades sociais, as discriminações e a falta de perspectiva de trabalho e futuro, aliadas à farta oferta de drogas lícitas e ilícitas no entorno da escola. Isso forma um caldo cultural instável que culmina na violência em sala de aula, nos pátios, nas quadras e nos demais ambientes das escolas.

Outras pesquisas também revelam que intervenções externas e autoritárias apenas agravam o problema e apontam que seria frutífero. Nesse sentido, transformar repressão em expressão, por meio de um diálogo aberto entre estudantes e o Conselho Escolar, entrevistas com autoridades da segurança local, além da transformação de expressões negativas como pichações em manifestações artísticas dos próprios alunos, por exemplo, ao transformar o muro da escola em um mural, motivando a criatividade.

MEDIDAS DE PREVENÇÃO

Atenção ao Número de Funcionários – O PPP precisa contemplar um número de funcionários adequado ao número de projetos da escola. O principal parâmetro para saber o nível de responsabilidade com que se trata a segurança do trabalho nas escolas é a presença ou ausência de sobrecarga física ou psíquica entre os funcionários.

Saber ouvir e compreender – são os próprios funcionários das escolas que apontarão como têm desempenhado suas funções, assim como as mudanças necessárias para contribuir com a segurança do trabalho em escolas. Por isso, as opiniões deles merecem toda a atenção dos gestores, seja em conversas informais ou em reuniões periódicas.

Avaliação do Ambiente – O Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA) é obrigatório a todas as empresas que possuem funcionários contratados desde 1994.

O PPRA visa analisar os mais diversos ambientes de trabalho para detectar situações de risco que podem ocasionar acidentes de trabalho ou doenças ocupacionais e oferecer medidas de prevenção. Os técnicos detectam:

- **AGENTES FÍSICOS COMO TEMPERATURAS EXTREMAS, RADIAÇÃO OU RUÍDO;**
- **AGENTES BIOLÓGICOS, COMO FUNGOS, BACTÉRIAS OU PARASITAS;**
- **AGENTES QUÍMICOS, COMO POEIRAS, VAPORES OU GASES**.

Capacitação em Segurança do Trabalho em Escolas – palestras, oficinas e treinamentos com pessoal especializado, entre outras medidas de orientação devem ser adotadas como orientação e conscientização de segurança do trabalho em escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola segura é uma tarefa complexa, onde a preocupação em se prevenir acidentes e violências seja constante, que estimule hábitos de vida saudável, que garanta boa educação, que estimule todos os alunos sem preconceito, que perceba suas dificuldades e os prepare para a vida é.

Deve-se tornar o ambiente escolar o mais seguro possível, propiciando um bom desenvolvimento físico, social, intelectual e cultural a todos. Para isso, é necessária a participação conjunta, a discussão e a construção do conhecimento devem ser participativas, envolvendo o corpo docente, pais e membros da comunidade que representam o centro das atividades. Além disso, a abertura das escolas para a comunidade, fomentando a sua participação, foi medida adotada por muitas escolas, objetivando a redução das violências.

A implementação de uma Escola Segura deve seguir um roteiro que se inicia na identificação de ambientes de risco para acidentes e violências. Após a fase de identificação, deve-se planejar as atividades de intervenção, observando-se a escola e o seu entorno e envolvendo toda a comunidade escolar, pais de alunos e comunidade próxima à escola. Uma grande iniciativa, que envolve todos esses atores, é exemplificada pela criação das comissões internas de prevenção de acidentes e violência nas escolas (CIPAVE), que têm por objetivo observar as condições e situações de risco para acidentes/violência no ambiente escolar e entorno, além de promover a conscientização de princípios de segurança voltados para a prevenção na escola, no lar, no trânsito e no trabalho.

A educação é um processo vivo e, exatamente por isso, é importante que a segurança nas escolas seja matéria de contínua discussão, em especial em reuniões do Conselho Deliberativo, que fomenta o diálogo entre profissionais da educação, educandos, pais e responsáveis. Somente o diálogo poderá sobrepujar os principais problemas. Somente garantindo a segurança da comunidade e trabalhando a cidadania é possível garantir a segurança do trabalho em escolas, seja pelo engajamento em movimentos sociais de melhorias, seja participando de políticas mais amplas ligadas à legislação.



VANESSA PITA DO NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uni Sant'Anna (2001); Especialista em Psicopedagogia pela UNINOVE (2012); Professora de Educação Infantil na EMEI Mal Odílio Denys

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M, Rua MG (coords). Violências nas escolas. Brasília: UNESCO; 2002. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf. Acesso: 17/10/2018.

ARAÚJO, Carla. A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

HEIDRICH, Gustavo. 5 ações para aumentar a segurança nas escolas, https://gestaoescolar.org.br/conteudo/574/5-acoes-para-aumentar-a-seguranca-nas-escolas. Acesso em 17/10/2018.

MOREIRA, A.M. Prevenção de Acidentes e Violências Construindo a Paz. Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre Escola Promotora de Saúde. Rio de Janeiro: SBP; 2004. p. 62.

OLIVEIRA, U, Liberal EF, Dias PC, et al. A Escola segura. In: Liberal EF. Construindo Escolas Promotoras de Saúde. São Paulo: Ed. Ateneu; 2003. p. 37-44.

VIANA, Nildo. Escola e violência. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). Educação,

cultura e sociedade: abordagens críticas da escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002.



A ANSIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS

RESUMO: Esse artigo busca refletir a respeito da ansiedade na Educação Infantil e Séries Iniciais, a qual é uma problemática que vem atingindo cada vez mais as crianças nessas fases de vida escolar. Trata-se de um transtorno emocional que muitas vezes é confundido como birra ou manha da criança em fase escolar, e que caso não seja devidamente observado e diagnosticado, pode ocasionar grandes prejuízos no desenvolvimento desta criança, assim como o surgimento de comorbidades como a depressão infantil. A fase da infância é justamente o período ao qual guardamos as memórias mais gostosas da vida, momentos de liberdade, sem restrições ou crenças limitantes. Momentos de não ter medo de se expor, de sorrir, de explorar o mundo e viver. É por isso que algumas crianças ao mudarem de escola ou de sala começam a gerar uma ansiedade na qual devemos ficar atentos.

Palavras-chave: Ansiedade; Educação Infantil; Vida Escolar.

INTRODUÇÃO

É notório que o medo do início das aulas, da separação dos pais no portão da escola, ou mesmo da troca de uma professora diante da falta da sua professora titular de sala são situações rotineiras nas séries iniciais, as quais acabaram de sair da Educação Infantil.

A observação e a conversa são ferramentas importantes para o professor conseguir perceber o problema da ansiedade infantil, e planejar novas práticas pedagógicas. Crianças que sentem medo sem uma razão coerente, que por muitos meses sofrem ao se separarem de seus pais, não conseguindo confiar em outro adulto, dores de cabeça ou abdominais sempre ao chegar à escola, momentos de desespero, entre outros, são sintomas e devem ser observados, pois demonstram um sofrimento psíquico desta criança, chegando a um desgaste que o impossibilita de se relacionar, viver, aprender e logo se desenvolver de forma integral.

Conforme a criança cresce e se desenvolve cognitivamente, seus medos e preocupações passam do concreto para preocupações abstratas.

Segundo FERREIRA (1986, p. 33) a palavra ansiedade pode ser definida como:

1-Grande mal-estar físico e psíquico; aflição; agonia; 2 desejos veementes e impacientes; 3 falta de tranqüilidade; receio; 4 estado afetivo penoso, caracterizado pela expectativa de algum perigo que se revela indeterminado e impreciso, e diante do qual o indivíduo se julga indefeso.

A ansiedade na psicologia é uma emoção normal e adaptativa, que pode nos ajuda a lidar com as dificuldades, e situações mais desafiantes. Porém, a ansiedade torna-se problemática quando ela começa a interferir no cotidiano da criança, impossibilitando de desfrutar do prazer natural dessa fase tão importante da vida. Podendo afetar assim, suas relações com a família, amigos, escola.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998, p.31):

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Quando a ansiedade domina a criança, essa perde o seu controle emocional e logo comportamental, trazendo sérios prejuízos em longo prazo, tanto diante das relações com a família e colegas, como no seu desenvolvimento, visto que as aprendizagens se dão por meio das relações, e quando estas se tornam prejudicadas, temos então um grande agravante em sua trajetória e formação pessoal.

PERTURBAÇÕES E MEDO INFANTIL

As perturbações nas crianças atualmente vêm sendo algo muito comum, e de certa

forma desconhecido no âmbito familiar e escolar, no que tange os meios de ajudar essa criança, tanto da parte dos pais, como da própria escola diante dos novos desafios.

Essas perturbações quando ignoradas na infância, podem persistir na vida adulta, aumentando a possibilidade de se desenvolverem outros tipos de patologias. A depressão é uma doença muito comum a ansiedade, além do maior risco de virem a desenvolver comportamentos face ao álcool na adolescência.

Quando os medos não desaparecem com o tempo, as crianças persistem incomodadas por essa situação, deixando de irem à rua, de se divertirem ou se socializarem.

Existem múltiplos fatores que parecem estar na origem das perturbações de ansiedade nas crianças, envolvendo uma complexa relação entre fatores biológicos, ambientais e individuais.

Os fatores genéticos e o temperamento são fatores de predisposição que aumentam a vulnerabilidade.

Já os fatores ambientais assentam nos fatores familiares, nas experiências de vida e aprendizagens, bem como em fatores cognitivos. A criança pode aprender reações emocionais por observações e imitação dos comportamentos verbais e não verbais dos parentes ansiosos. Além disso, estes podem reforçar os medos das crianças involuntariamente, da forma como lhes reagem.

Diante de uma educação superprotetora, também é possível desencadear ansiedade na criança, pois essa é protegida em demasia, não sendo incentivada a sair da sua zona de conforto.

Educações críticas também podem desencadear tal situação de ansiedade na criança. Os pais acabam focando excessivamente nas falhas dos filhos, e acabam criticando muito mais do que elogiando. Pressão e exigência em demasia podem ser contraproducentes, pois, contribuem para maior ansiedade.

Em situações traumáticas da vida, a criança tem tendência a interpretar os desafios de forma mais pessimista. Acaba sentindo receio, e evitando experimentar algo novo, por não ser capaz de lidar com a ansiedade sentida.

A FASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de chegar à escola para receber a educação formal a criança já passou por um processo educativo informal, que começou a desenvolver sua personalidade, e quando a mesma chega à escola encontra dificuldades de integração.

Com a diminuição do convívio familiar, provocada pela vida ocupada do mundo moderno, a boa educação escolar torna-se importante para o preparo da vida social da criança, e não mais apenas a educação como elemento fundamental para a pessoa humana.

A educação Infantil é a fase que envolve crianças de 0 a 5 anos de idade, considerada como primeira etapa da Educação Básica. Seu objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, não apenas o cognitivo, mas também o físico e o sócio emocional. Esta fase está dividida em dois segmentos: creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola

(crianças de 4 a 5 anos).

A primeira infância é um período crucial na vida das crianças, é nesta fase que elas adquirem capacidades fundamentais para o seu desenvolvimento de habilidades que irão impactar na sua vida adulta.

A Educação Infantil é a primeira porta de acesso da criança a sociedade, em que ela tem oportunidade de construir suas hipóteses e aprendizagens sobre o mundo.

É durante a vivência na Educação Infantil, que a criança aprimora o seu desenvolvimento psíquico, que por sua vez contribui para o desenvolvimento da consciência e da formação da personalidade da criança. Esse ensino deve ser estruturado para promover relações saudáveis emocionais e afetivas por meio do conhecimento.

Na Educação Infantil a criança estrutura sua capacidade de consciência, de linguagem falada e futuramente representada frente ao processo de alfabetização no Ensino Fundamental.

O Universo escolar fica cada vez menos emocional nos dias atuais, as pessoas estão esquecendo-se de trabalhar com os sentimentos e com as emoções, que são partes fundamentais na vida do ser humano.

Os professores devem permitir aos seus alunos, fundamentalmente na Educação Infantil, que tenham um maior contato com as emoções e com os sentimentos, desenvolvendo em sala de aula atividades que permitam explorar esses aspectos.

Os professores devem oferecer para seus alunos a maior diversificação possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o desenvolvimento integral das crianças, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

ANSIEDADE

Diferentes pensadores definem a ansiedade. Segundo LIPP (2005, p.92): “a ansiedade é um estado emocional de apreensão, preocupação ou inquietação relacionada a uma ameaça”.

Segundo HOFFMANN (2002, p. 65), baseado em fenômenos clínicos observáveis, “a ansiedade faz parte de um instinto de conservação do indivíduo, e é herdada filogeneticamente”. Sua origem estaria ligada ao trauma do nascimento e ao medo da castração.

Ele classificou a ansiedade em normal ou neurótica. A primeira relaciona-se com a consciência de um perigo real ou externo, e a segunda com a morte. A ansiedade neurótica por sua vez ocorreria em situações de ausência de ameaça e perigo real. Ela não seria percebida conscientemente, já que, seria reprimida. A partir do momento em que conceituou a ansiedade patológica, e restringiu seu foco aos efeitos neuróticos da ansiedade.

Para DANIELSK (2003, p.5): “a ansiedade é uma sensação desagradável de apreensão e tensão, a qual se associa a um sentimento de medo, de ameaça e descontrole perante algo que está para acontecer”.

A palavra ansiedade deriva do latim, e significa sufocar, apertar. Às vezes se

esconde por detrás de uma sensação de tremor e fraqueza nas pernas, de respiração ofegante, palpitação no coração, ou sudorese abundante. Também pode atrapalhar consideravelmente as relações dentro da família, trabalho, escola e dificultar a vida cotidiana num todo.

Entende-se que a ansiedade é criada em função de um perigo, que faz o indivíduo muitas vezes se sentir desprotegido e impotente.

Desde a gestação o bebê já vive momentos de ansiedade vividos por sua mãe, diante do desenvolvimento e futuro nascimento daquele filho. A ansiedade também faz parte dos seus primeiros anos de vida, no decorrer do seu desenvolvimento.

Essa ansiedade é normal e se expressa de diferentes maneiras, sendo inicialmente uma reação as situações concretas e externas, e depois aos sentimentos abstratos e internalizados. Seu curso normal, nas diferentes fases, de acordo com Bassols (2003) é:

- 8º mês: medo de estranhos, ruídos fortes, objetos inesperados;

- Até 3 anos de idade: medo de separar-se dos pais, medo de animais, de barulhos, escuro, pesadelos e banheiro;

- 4 anos aos 6 anos de idade: ansiedades edípicas com medo de monstros, seqüestradores, fantasmas, ladrões;

- 7 anos aos 9 anos de idade: temor de dano corporal e morte;

- 10 anos aos 13 anos de idade: comparação na aparência física, conduta e desempenho escolar;

- Adolescência: medo da perda de prestígio, ansiedade social ou fracasso.

De acordo com BASSOLS (2003), essa ansiedade faz parte da vida do ser humano, e é vista como uma proteção tanto aos perigos internos como externos. Porém, essa ansiedade pode tornar-se patológica percebida pela sua severidade, persistência, associação a eventos neutros e prejuízo significativo no funcionamento e desenvolvimento da criança e do adolescente.

Os transtornos de ansiedade podem ser definidos como padrões de resposta exagerada a situações de estresse de média intensidade, e ocorrem mais comumente em indivíduos com uma predisposição neurobiológica.

Segundo Bassols (2003), os possíveis fatores de risco:

- Temperamento inibido como timidez e medos excessivos, em bebês irritabilidade. Na criança pré-escolar, introversão, dificuldades e constrangimento em enfrentar novas situações;
- Parentalidade – superproteção dos pais, tornando a atenção mais seletiva para tudo que é ameaçador. Os pais desencorajam os filhos, causando insegurança e baixa autoestima;
- Tipo de apego – vinculo inseguro, evitante. Pode acontecer quando os pais

evitam o contato físico, são intolerantes ao apego, e pouco estimula a exploração segura;

- Repercussões e comorbidades – os transtornos de ansiedade podem afetar diversas áreas do funcionamento afetivo, social e cognitivo. Ocasionando dificuldades escolares, nos relacionamentos, com a incapacidade de formar vínculos sociais, gerando sentimentos de isolamento, baixa autoestima e depressão. O que carreta sofrimento e danos em seu desenvolvimento integral.

A ansiedade excessiva é muito comum em crianças e talvez seja a dificuldade emocional mais indicada por pais e professores. Quando a criança apresenta esse problema, geralmente ela possui uma fonte interna de estresse que está retraído. Fazendo com que ela não esteja à vontade para realizar atividades nas quais outras crianças estariam. Esse estresse acaba aumentando e dificultando as aprendizagens e as relações num todo. Assim, tanto a escola como a família, podem acabar tentando estratégias que acabem prejudicando ainda mais essa criança em sofrimento.

Esse transtorno de ansiedade é um estado de apreensão, inquietação e preocupação com relação à ameaça em potencial. Podem-se observar manifestações fisiológicas: respiração alterada, dores abdominais, rubor, urgência urinária, tremor e outros. Comportamentais: voz trêmula, postura rígida, choro, unhas ruídas, chupar dedos e outros. Cognitivas: pensamentos autorreferentes negativos, no sentido de estar sendo ameaçado, ferido ou criticado. Vale salientar que os sintomas de ansiedade nas crianças, podem ser muitas vezes variados e confusos, aparecendo muitas vezes como queixas somáticas.

A ANSIEDADE NA VIDA ESCOLAR

Percebe-se que a inserção na Educação Infantil é difícil muitas vezes não só para as crianças, mas também para as famílias. São muitas expectativas, medos e novos desafios para ambos. É o desapegar, o lançar o filho para o Mundo. Após a Educação Infantil vem à troca de escola para as séries iniciais, gerando mais ansiedade.

Algumas crianças podem ser ansiosas tanto por características da sua personalidade, como por consequência de eventos fortes em sua vida.

Uma ansiedade considerada saudável seria aquela a espera de uma festa de aniversário, ou da chegada de uma pessoa querida por exemplo. Mas quando essa ansiedade tem sintomas de choro sem explicação, acordar ao meio da noite, mudanças nos hábitos alimentares, medos sem sentidos, apego exagerado aos pais e outros eventos, devemos prestar atenção aos sinais e buscar ajuda médica.

O início ou aparecimento da ansiedade na escola e em casa está sempre associado a certas situações, como: o ingresso na escola, a mudança de sala ou de casa, a gravidez da mãe, o nascimento de um irmão, uma doença da criança, a hospitalização, a perda de um amigo ou parente, uma crise familiar, o divórcio ou uma doença dos pais.

O primeiro passo para se perceber a

ansiedade em uma criança é o professor por meio da observação individual e em grupo, nos momentos do parque, da roda de conversa, das atividades dirigidas ou não, e em outros momentos na escola, identificar situações em que seu aluno demonstre comportamentos de inquietação, que gerem uma ansiedade constante. A observação do professor diante desses episódios em meio às relações dentro da escola pode ajudar a reconhecer e ajudar essa criança.

A conversa é uma das ações mais importantes para ajudar a criança, perante atividades que possibilite a verbalização de seus sentimentos e emoções. Conversar sobre os medos também são formas importantes da criança conseguir compreender e racionalizar sua ansiedade diante das situações. Lembrando, que esse tema pode ser abordado diariamente e de uma forma mágica e gostosa por meio do lúdico, do contar histórias e de situações ocorridas da escola, que possam contar com a colaboração de todas as crianças.

Algumas situações são rotineiras na escola, e podem ser trabalhadas pelos profissionais da educação, no sentido de contribuir com a prevenção e superação das diversas formas de inquietação que poderão levar a ansiedade.

Essa dificuldade ocorre porque dividem sua atenção entre as exigências da tarefa e sentimentos de cobrança, diminuindo o seu nível de concentração e o desempenho em situações estressantes de avaliação escolar.

Os professores nesses momentos podem ajudar fazendo com que o aluno relaxe, e se acalme diante daquela situação, demonstrando que seu nervosismo está sendo exagerado.

Avaliações escolares com cunho punitivo e classificatório, e não diagnóstico e formativo, contribuem para esse medo e pressão diante desse tipo de situação. Estratégias de valorização da autoestima do aluno, e não supervalorização dos erros faz com que esse aluno enxergue esse medo como um desafio natural. Respeitar seu tempo e individualidade também é fundamental para ajudá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança ansiosa se estressa com a própria vida, e não consegue sentir-se livre. Desenvolve uma atitude de antecipar fracassos, e experimentar sintomas desagradáveis diante de tarefas simples, como por exemplo, fazer uma prova. Todas essas atitudes levam a uma baixa autoestima da criança.

A ansiedade infantil também pode surgir no espaço escolar, diante de uma inquietação que pode ser causada pela vontade de ser aceito no grupo, vontade de fazer as coisas bem-feitas, de não errar, vontade de não perder a hora do brincar, etc. Tudo isso pode causar uma inquietação, na qual em níveis mais elevados passa a ser chamado de preocupação, medo ou pânico, de acordo com o caso.

Sabe-se que o transtorno de ansiedade afeta tanto os alunos com baixo rendimento, como os com alto rendimento escolar. As cobranças dos pais podem ser cruciais para o agravamento do transtorno, além

de prejudicarem seu desenvolvimento no momento das avaliações, dificultando a capacidade de recordar a matéria, e raciocinar.

Conclui-se que é fundamental que os responsáveis e professores tenham um olhar mais atento às crianças, observando até que ponto é considerado normal a ansiedade infantil, podendo ajudar as crianças a suprirem seus medos e perturbações.



VANESSA SOLANO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo em 2007; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BASSOL, Ana Margareth; FERREIRA, Maria Helena Siqueira e RECONDO, Rogéria. Transtorno de Ansiedade na Infância. Disponível em https://ecitydoc.com/download/e-book-tratamento-para-ansiedade_pdf– acesso em 14 out. 2018.

DANIELSKI, Vanderlei. Ansiedade - Por que a criança se sente sufocada? Ed. AveMaria. São Paulo. 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. 36. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HOFFMAN, Jussara. Pontos & Contrapontos do pensar ao agir em avaliação. Ed. Mediação. São Paulo. 2002.

KUHLMANN, Moysés Jr. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OVEN, Mikaela. Educar com Mindfulness. Editora Porto. 2015.



O VALOR DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: É possível dizer que o lúdico é uma ferramenta pedagógica que os professores podem utilizar em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem, visto que com atividades lúdicas os alunos aprenderão de forma mais prazerosa, concreta e, consequentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade. Com a integração de todas as informações contidas nesse estudo pode-se concluir que é importante mencionar que os jogos e as brincadeiras na sala de aula, podem ser considerados como sendo atividades sociais privilegiadas de interações específicas e fundamental que garantem a interação e construção do conhecimento da realidade vivenciada pelas crianças e de constituição do sujeito-criança como sujeito produtor da história. Entretanto, cabe mencionar que os professores apresentaram contradições entre o pensamento (teoria) e as ações vivenciadas no decorrer de sua prática pedagógica, deixando os jogos e as brincadeiras (lúdico) de fora do processo de ensino-aprendizagem, usando-os apenas em alguns momentos e de maneira limitada

Palavras-chave: Educação Infantil; Lúdico; Interação; Atividades Sociais; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Nossa inquietação está relacionada em verificar como as atividades lúdicas influenciam no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. As brincadeiras e os jogos são essência da influência e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento de forma contextualizada no mundo infantil.

As atividades lúdicas se trabalhadas corretamente, proporcionam condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional cognitivo e social. São lúdicas as atividades que propiciam as experiências completa do momento, associando o ato, pensamento e o sentimento. Segundo SCHWARTZ (2002), a criança é automotiva para qualquer prática tende notar a importância das atividades lúdicas para seu desenvolvimento, assim sendo, favorece a procurar pelo retorno e pela manutenção de determinadas atividades.

As atividades lúdicas são fundamentais na formação das crianças, pois promovem a imaginação e as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem.

O DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO AO LONGO DA HISTÓRIA

É importante mencionar que o lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. Conforme Antunes (2005, p.33) "as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo".

Dessa forma, o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. De acordo com Neves (2009), "a criança e mesmo o jovem opõem uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não costuma ser prazerosa".

Nesse sentido, Carneiro (1995) destaca que "todas as pessoas têm uma cultura lúdica, que é um conjunto de significações sobre o lúdico". Assim, é possível dizer que a cultura lúdica é produzida pelos indivíduos, a qual se constrói a todo tempo, por meio de brincadeiras que a criança começa desde cedo.

Além disso, Antunes (2005) retrata que a concepção da cultura lúdica é uma noção historicamente construída ao longo do tempo e, consequentemente, foi mudando conforme as sociedades, não se mantendo da mesma forma dentro das sociedades e épocas.

Portanto, o lúdico se expressa desde os primitivos nas atividades de dança, caça, pesca, lutas. Segundo Antunes (2005), na Grécia antiga, Platão afirmava que os primeiros anos de vida da criança deveriam ser ocupados por jogos. Com o cristianismo, os jogos vão sendo deixados de lado,

considerados profanos, sem significação.

Percebe-se então que a concepção de jogos e brincadeiras nesse período, partiu de uma valorização na Grécia Antiga para algo insignificante com o cristianismo. Isso nos remete a afirmar as palavras de Antunes (2005) que "a cultura lúdica é historicamente construída'." Além disso, Antunes (2005) expõe que "foi a partir do século XVI, os humanistas começam a valorizar novamente o jogo educativo, percebendo a importância do processo lúdico na formação da criança".

Outros teóricos, ainda no século XVI também ressaltaram a importância do lúdico na educação das crianças. "Ensina-lhes por meio de jogos", proclamava Rabelais (2005, ANTUNES). Muitos estudiosos da Educação também se preocuparam com tal temática. Para o pensador norte-americano Dewey (1859- 1952), o jogo pode filiar-se à vida, ser seu ambiente natural, onde ela aprende a viver. "O jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança." (2005).

Jean Piaget (2005, ANTUNES) "retrata que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual."

Dessa forma, a ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Assim, o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, por meio dele vai se socializando com as demais crianças. Com isso, pode-se ressaltar que a educação lúdica esteve presente várias épocas, povos e contextos e forma hoje uma vasta rede de conhecimento no campo da Educação.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pode-se afirmar que o lúdico é qualquer atividade que executamos e que pode dar prazer, que tenhamos espontaneidade em executá-la. Nesse sentido, na visão de Bertoldo (2011), quando fazemos porque queremos, pôr interesse pessoal. Isto se refere tanto à criança quanto para o adulto, é aí que começamos a perceber a possibilidade, a facilidade de se aprender, quando estamos brincando, pois na atividade lúdica, como na vida, há um grande número de fins definidos e parciais, que são importantes e sérios, porque consegui-los é necessário ao sucesso e, consequentemente, essencial a satisfação que o ser humano procura, a satisfação oculta, neste caso seria o de aprender.

Nesse sentido, o lúdico vem ganhando atenção no meio acadêmico pela crescente quantidade de contribuições para a sua

conceituação e reflexão, mas poucos têm constatado, sua aplicação e sistematização enquanto ferramenta pedagógica, visto que, através das atividades lúdicas, as crianças adquirem marcos de referenciais significativos que lhes permitem conhecer a si mesmas, descobrir o mundo dos objetos e o mundo dos outros, experimentando também, situações de aventura, ação e exploração, como características impostergáveis da infância. Assim, Wayskop (1995) destaca que com o jogo, as crianças fixam convicções de justiça, solidariedade e liberdade. São resolvidas situações problemáticas, adaptando-se de forma ativa a sociedade em que vivem.

Portanto, Marcellino (1997) destaca que "ao tratar do lúdico foca a abordagem que se busca, o lúdico não como algo isolado ou associado a uma determinada atividade", mas como um componente cultural historicamente situado que pode transcender aos momentos de lazer, como seu uso na Educação: "porque não atuar com os componentes lúdicos da cultura, em outras esferas de obrigação, notadamente... na escola?"

As instituições de Educação Infantil têm restringido as atividades das crianças aos exercícios repetitivos, motora e, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para as brincadeiras, essas práticas não estimulam a criatividade dos alunos, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão do mundo, definida, a princípio pela instituição infantil. Nessa perspectiva, Wayskop (1995) aponta que se as instituições fossem organizadas em torno do brincar infantil, elas poderiam cumprir suas funções pedagógicas, privilegiando a educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente

De acordo com o pensamento de Soler (2003) não se pode mais conceber que uma pessoa que passa pela escola saia sem entrar em contato com valores humanos essenciais, e que depois, fora da escola, comete atos grotescos, pois, a escola deve ensinar para além da Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, enfim, deve ensinar a pessoa a ser feliz e fazer as outras pessoas felizes.

Dessa forma, resgatar a ludicidade dentro de um processo educativo, é ir em busca da construção de bases para: através de práticas e vivências, possibilitar que este indivíduo modifique seu foco de atenção e consiga enxergar além da realidade das sombras, como afirmava Platão e possa vislumbrar a possibilidade de desenvolver plenamente suas potencialidades.

De acordo com Gomes (2004), a ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, que possibilita a "expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo". E mais na frente conclui: "Dessa forma, a ludicidade é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo" (2004, GOMES). Ainda falando do lúdico, Gomes nos dá a chave para estabelecer a premissa básica de nossa abordagem quando escreve:

Portanto, sabe-se que a ludicidade é uma necessidade em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O

desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita a comunicação, expressão e construção do conhecimento. Assim, a prática lúdica entendida como ato de brincar das crianças permite um mergulho na sua trajetória ao longo dos tempos, acumulando informações. A esse respeito, Santos (2008) menciona que este processo cíclico, retratado em cada ação e em cada jogo, permite conhecer um pouco da evolução. Portanto, entender o brincar das crianças no cenário das civilizações é conhecer um pouco da cultura.

Com isso, a Educação pela vida da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirando numa concepção de educação para além da instrução. Para que isso aconteça é preciso que os profissionais da educação reconhecem o real significado do lúdico para aplica-lo adequadamente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender.

Na visão de Campos (2011) o jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.

No processo educativo, em especial, na Educação Infantil, o desenvolvimento de atividades lúdicas devem ser consideradas como prioridades no delineamento de atividades pedagógicas contidas no planejamento escolar realizado pelos professores e coordenadores. Essa inclusão visa, portanto a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem.

É imprescindível enxergar com novos olhos o verdadeiro universo mágico e encantador do lúdico em sala de aula e consequentemente, entendendo-se aí toda a prática cotidiana do aluno, visto que, é na educação infantil que as crianças são capazes de construir a aprendizagem através do brincar, criando e imaginando situações de representações simbólicas entre o mundo real e o mundo a ser construído com base nas suas expectativas e anseios.

Nessa perspectiva, é através da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ele se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Portanto, os professores, na posição não de meros transmissores de informações e conhecimentos sistemáticos, mas como mediadores devem oportunizar condições para que por meio do desenvolvimento dessas atividades, a criança possa construir de forma

autônoma o seu próprio conhecimento.

O LÚDICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam à sua causa. Pensar em Educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu ambiente, nas suas preferências. A esse respeito, Friedmann (2003) expõe que no processo da Educação, o papel do educador é primordial, pois é ele quem cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, media a construção do conhecimento.

Desse modo, devem-se selecionar materiais adequados, o professor precisa estar atento à idade e as necessidades de seus alunos para selecionar e deixar a disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam, pelo material de que são feitos. Outra função do professor é permitir a repetição de jogos. Assim, na visão de Moyles (2002) as crianças sentem grande prazer em repetir jogos que conhecem bem, sentem-se seguros quando percebem que contam cada vez mais habilidades em responder ou executar o que é esperado pelos outros.

O educador é mediador, possibilitando, assim, a aprendizagem de maneira criativa e social possível. Para que o ensino seja possível é necessário que o aluno e o educador estejam engajados, o educador deve ser o mediador/ facilitador do processo ensino-aprendizagem infantil. Com isso, Teixeira (1995) menciona que cabe ao educador oferecer inúmeras oportunidades para que se torne prazerosa a aprendizagem por meio dos jogos e brincadeiras

Segundo Santos (2008) destacam que a modalidade de ensino, denominada como Educação Infantil surgiu no Brasil graças a mudanças ocorridas no núcleo familiar. Com isso, a inserção da mulher no mercado de trabalho instaurou-se a necessidade da criação de instituições que prestassem assistências aos filhos dessas famílias, para tanto foram criadas as creches com objetivo meramente assistencialista.

Dessa forma, Abramovicz; Wasjkop (1995) destacam que “essas instituições passaram por grandes modificações a partir da década de 1970, pois a sociedade civil organizada passou a exigir das autoridades uma melhor qualificação no processo de educação infantil”. Assim passaram de meras instituições assistentes e higienistas, para escolas propriamente ditas, com a preocupação da formação integral do individuo.

Sob essa linha de reflexão, é importante mencionar que a Constituição Federal de 1988 transformou em lei os desejos dos movimentos sociais, fazendo constar em seu texto original como sendo um dever do Estado o direito à creche e pré-escola às crianças de o a 6 anos de idade, conforme o artigo 208, parágrafo IV.

Nesse contexto, em dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirmando mudanças e estabelecendo de forma incisiva o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e estabelecendo dois níveis de educação,

Educação Básica e Educação Superior, inserindo a educação infantil na primeira etapa da Educação Básica. E estabelecendo um prazo de três anos a contar da publicação dessa Lei para sua efetivação legal nos estabelecimentos de ensino da rede regular de ensino de todo o país.

Portanto, além de enfatizar a gratuidade do ensino, a LDB (1996, Brasil) "pretende qualificar esse processo tornando obrigatório que a docência seja exercida por profissionais graduados em cursos superiores". Desse modo, pode-se considerar que a inserção curricular na esfera da educação infantil significa um avanço para a educação brasileira.

Assim, conclui-se dizendo que não adianta simplesmente transferir as creches para o âmbito da educação, existem outras exigências necessárias para o bom andamento desta. Rever as concepções de criança e educação, níveis de formação e função dos profissionais envolvidos, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamentos e objetividade são algumas das necessidades de evolução do sistema educacional infantil.

Dessa forma, cabe mencionar que a aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. A aprendizagem é resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação. Esse processo se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, especialmente, seus professores e colegas. Assim, nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento.

O PAPEL DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

Nesse sentido, Vygostki (1998) ressalta que no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária, isto é, é por meio do brinquedo que essa criança aprende a agir uma esfera cognitiva, é promove o seu próprio desenvolvimento no decorrer de todo o processo educativo.

Dessa forma, o brinquedo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, etc.

Segundo Piaget (1998) "o brinquedo não

pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral". Através dele se processa a construção de conhecimento, em especial nos períodos sensório-motor e pré- operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

Nessa perspectiva, o brinquedo não é simplesmente um "passatempo" para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do brinquedo a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa.

Portanto, o brinquedo é um dos fatores mais importantes das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como elementos bastante enriquecedores para promover a aprendizagem. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Assim, Campos (2011) destaca que os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as informações contidas nesse estudo pode-se concluir que é importante mencionar que os jogos e as brincadeiras na sala de aula, podem ser considerados como sendo atividades sociais privilegiada de interação específica e fundamental que garante a interação e construção do conhecimento da realidade vivenciada pelas crianças e de constituição do sujeito-criança como sujeito produtor da história.

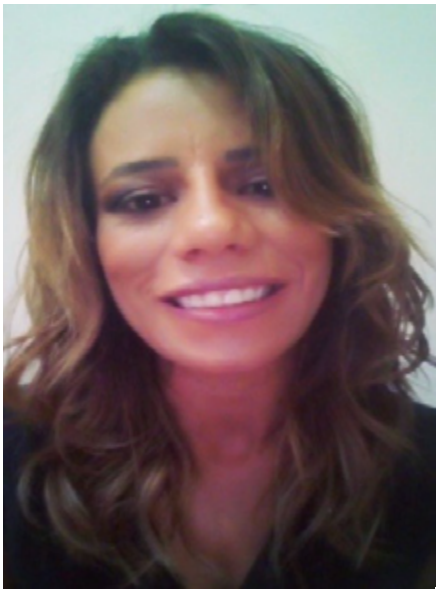
Entretanto, cabe mencionar que os professores apresentam contradições entre o pensamento (teoria) e as ações vivenciadas no decorrer de sua prática pedagógica, deixando o jogos e as brincadeiras (lúdico) de fora do processo de ensino-aprendizagem, usando-o apenas em alguns momentos e de maneira limitada, fazendo uma separação rígida entre prazer e conhecimento para que haja o processo de aprendizado.

Vale considerar que a inclusão da ludicidade no planejamento escolar e nas atividades desenvolvidas na sala de aula, acarreta a propagação de uma educação

flexível direcionada para a qualidade e a significação de todo o processo educativo, norteando aspectos e características que serão a chave principal para o aprendizado do educando e sua inserção no meio social do qual faz parte. Essa inclusão visa, portanto, a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem.

A escola, como sendo um ambiente social, deverá ser para todos os envolvidos no processo educativo, um local promissor de troca e vivência de experiências, contribuindo de maneira positiva na efetivação de uma aprendizagem significativa e flexível

Com isso, os educadores, enquanto mediadores do conhecimento, devem oportunizar o crescimento da criança de acordo com seu nível de desenvolvimento, oferecendo um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais, um ambiente enriquecedor de imaginação, o qual a criança possa atuar de forma autônoma e ativa, fazendo com que venha a construir o seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, as brincadeiras e os jogos são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimentos, que proporcione prazer no ato de aprender e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula. Além disso, os professores que participaram da pesquisa sabem e tem consciência acerca da importância da inclusão do lúdico no desenvolvimento da prática pedagógica, porém, por alguns motivos, entre eles: a falta de materiais e à própria formação não o faz.



VANESSA CRISTINA ARAUJO

Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2001); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos (2018); Professora de Educação Infantil na EMEI Severino do Ramo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. Educação Infantil: creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ALMEIDA,A. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso no dia 15 outubro de 2018..

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papirus, 2005.

BERTOLDO, J. V.; RUSCHEL, M. A. de M. Jogo, brinquedo e brincadeira: uma Revisão Conceitual. Disponível em: <www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm> Acesso no dia 15 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997.

_____. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. C. R. M. A importância do jogo no processo de aprendizagem. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID Acesso no dia 15 de outubro de 2018.

CARNEIRO, M. A. B. Aprendendo através da brincadeira. Ande, Revista da Associação Nacional de Educação, ao 13, no 21, Cortez Editores, 1995.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.

CUNHA, N.H.S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 3.ed. São Paulo: Vetor, 1995.

FRIEDMANN, A. A Importância de Brincar. Diário do Grande ABC, 26 de setembro de 2003, Santo André, SP.

GOMES, C. L. (org.). Dicionário Crítico do Lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. MARCELLINO, N. C. Pedagogia da animação. 2. edição, Campinas, São Paulo-SP, Editora Papirus,1997.

MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes,1994. MOYLES, J. R. Só Brincar? O papel do Brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, J. R. Só Brincar? O papel do Brincar na Educação Infantil. Porto

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

NUNES, A.R. S. O lúdico na aquisição da segunda língua. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/

ludico_linguas.htm>. Acesso no dia 15 de outubro de 2018.

PIAGET, J. e INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SOLER, R. Jogos cooperativos para a educação infantil. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

TEIXEIRA, C. E. J. A ludicidade na escola. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez, 1995



A PSICOPEDAGOGIA E A NEUROPSICOPEDAGOGIA: NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo destacar a importância da Psicopedagogia e da Neuropsicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem, abordando a Educação Infantil. Trata-se de uma revisão bibliográfica com o foco voltado as concepções e conceitos que envolvem o termo Psicopedagogia relacionando tais questões com o ensino e a aprendizagem na escola. A educação infantil, período que vai dos 0 aos 5 anos idade, é extremamente importante para o estabelecimento de vínculos, sejam eles afetivos, emocionais, relacionados a aprendizagem ou ao meio no qual as crianças estão inseridas. Relacionando estes aspectos aos sentidos de aprendizagem temos que é necessário um novo olhar para as peculiaridades da infância, respeitando os diferentes saberes e necessidades especificas das crianças nesta faixa etária. Nos últimos anos houve um aumento do interesse pelos estudiosos, sobre a relação entre a educação e a psicopedagogia.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Neuropsicopedagogia; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo auxiliar os profissinais de educação infantil, que apesar de agora já serem formados em pedagogia em sua grande maioria, ainda notamos uma grande dificuldade em identificar e trabalhar com crianças com algun transtorno ou dificuldade de aprendizagem, tendo em vista que a educação infantil é o inicio de tudo como vamos trabalhar essas incognitas e que olhar diferenciado podemos ter para que o ato educativo seja enriquecedor para educando e educador.

A educação infantil, período que vai dos 0 aos 5 anos idade, é extremamente importante para o estabelecimento de vínculos, sejam eles afetivos, emocionais, relacionados a aprendizagem ou ao meio no qual as crianças estão inseridas. Relacionando estes aspectos aos sentidos de aprendizagem temos que é necessário um novo olhar para as peculiaridades da infância, respeitando os diferentes saberes e necessidades especificas das crianças nesta faixa etária.

A Neuropsicopedagogia engloba a pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e o trabalho clínico e estabelece a relação entre o cérebro e a aprendizagem. Os estudos englobam o conhecimento do comportamento e de aprendizagem dos indivíduos, englobando os aspectos relacionados as funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

É fundamental que o psicopedagogo não se limite ao trabalho com a criança, pois ela está inserida em um meio social que também é responsável por seu sucesso escolar. Cabe também aos pais, professores e toda equipe escolar ajudá-la da melhor maneira possível revivendo como foram suas aprendizagens e buscando resolver os conflitos que encontram na trajetória escolar ou evitar que eles ocorram.

PSICOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM

A Psicopedagogia é um campo do conhecimento que se enquadra nas áreas da educação e da saúde e tem como objeto de estudo a aprendizagem humana e seus padrões evolutivos normais e patológicos. Para que tenha êxito o profissional psicopedagogo deverá considerar os aspectos emocionais, psicológicos e sociais do indivíduo.

De acordo com Chamat (2004), a psicopedagogia surge a partir das diversas queixas relacionadas à aprendizagem: “os educadores preocupados com o grande número de alunos com dificuldade de aprendizagem inseriram uma área intermediária entre a psicologia e a pedagogia que foi denominada de psicopedagogia.” Esta nova área, a psicopedagogia, estabelece uma metodologia específica que busca clarificar as causas do não aprender.

A psicopedagogia não se restringe à compreensão/explicação da atividade psíquica da criança e das abordagens que daí decorre, mas abrange todo o processo de aprendizagem e, consequentemente, inclui quem está aprendendo, independente

der criança, adolescente ou adulto. O Código de Ética da Psicopedagogia afirma que "A Psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação o qual lida com o conhecimento, sua ampliação, sua aquisição, suas distorções, diferenças e desenvolvimento por meio de múltiplos processos" (DANTAS, 2011, p.3)

A psicopedagogia começou a ser difundida no Brasil na década de 70, pois as dificuldades de aprendizagem naquela época eram associadas a uma disfunção neurológica denominada cerebral mínima, servindo para esconder problemas sócio pedagógicos.

O trabalho psicopedagógico é de natureza clínica e institucional, de caráter preventivo e/ou remediativo. Podem ser de caráter preventivo: objeto de estudo é o ser humano em desenvolvimento e seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo ou terapêutico: Considera o objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, análise, elaboração, de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. Existe uma alteração no funcionamento cerebral que impede ou atrapalha o comportamento de aprender.

[...] a função do psicopedagogo direciona-se à escuta e observação atenta das dificuldades, além de propor alterações nas posturas das famílias e, mais diretamente, dos profissionais que atuam com os alunos. A relação professor-aluno deve ser construída cotidianamente, no fazer profissional. No âmbito estrito da psicopedagogia clínica e institucional o relacionamento estabelecido entre estes indivíduos é fundamental para a construção ou reconstrução da natureza do aprender, isto é, o vínculo estabelecido deve ser percebido como adequado, prazeroso e saudável (CASTRO, 2004, p. 111)

É fundamental que o psicopedagogo não se limite ao trabalho com a criança, pois ela está inserida em um meio social que também é responsável por seu sucesso escolar. Cabe também aos pais, professores e toda equipe escolar ajudá-la da melhor maneira possível revivendo como foram suas aprendizagens e buscando resolver os conflitos que encontram na trajetória escolar ou evitar que eles ocorram.

O psicopedagogo deve conhecer a queixa que levou aquela criança até ele e utilizar-se de todos os métodos de investigação, partindo da entrevista inicial com os pais e a criança, anamnese e aplicando os testes específicos, para então poder chegar a um diagnóstico das reais dificuldades apresentadas por aquela criança. O trabalho conjunto com o professor também é de fundamental importância para obter resultados positivos no processo de intervenção e assim "agir" diretamente nas dificuldades de aprendizagem apresentadas.

O psicopedagogo institucional trabalha na instituição escolar e realiza o levantamento, compreensão e análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem, junto com os demais profissionais da escola promovendo a construção de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem.

O papel do psicopedagogo engloba todos os trabalhos que dão suporte pedagógico e/ou clínico realizados no espaço escolar e

por iniciativa da equipe de profissionais que trabalha na escola, realizando o trabalho de prevenção de problemas de aprendizagem. O termo prevenção refere-se à melhoria das condições externas proporcionadas pela escola que conduzam a construção da aprendizagem.

Segundo Weiss (2002) os profissionais devem trabalhar em conjunto para construção de novas práticas que consequentemente produzirão uma melhora no aprendizado, o trabalho em conjunto dos profissionais das áreas da saúde, educação e psicologia é de fundamental importância para o sucesso da intervenção e do tratamento e no ambiente escolar a troca de informações entre os profissionais possibilitará a intervenção adequada nas dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento correto para cada caso.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM

Como definição para o termo Neurociência temos que é um campo de conhecimento que busca estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas disciplinas, destacando-se entre elas a neurofisiologia, a pedagogia, a neurologia e a psicologia, dentre outras.

Segundo Bartoszeck (2007) muitos educadores citam a pesquisa científica sobre o desenvolvimento do cérebro para justificar suas práticas educacionais com a criança pequena, supondo que as crianças devam ter acesso aos diferentes conhecimentos desde muito cedo para não ficar em atraso ou em defasagem na aprendizagem, de acordo com a comunidade científica não há estudos suficientes sobre o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro que possam constatar essa teoria, relacionando a educação e a instrução precoce, neste sentido a neurociência cognitiva seria a mais indicada para trazer elementos que contribuem para estes estudos.

Com base nas ideias de Rato (2010) a neurociência é a ciência do cérebro e a educação é a ciência do ensino e da aprendizagem, podemos assim definir a Neurociência como um campo de conhecimento que procura estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas disciplinas, destacando-se entre elas a neurofisiologia, a pedagogia, a neurologia e a psicologia, dentre outras. A Neurociência é formada pelo conjunto destas ciências e estuda como o cérebro funciona interferindo em nosso comportamento e em nossas emoções. Com o estudo em Neurociências é possível compreender como ocorrem as interferências no cérebro humano, provocadas por lesões.

A neurociência cognitiva é a ciência que tenta compreender e explicar as relações entre o cérebro, as actividades mentais superiores e o comportamento. Esta jovem disciplina das neurociências incide o seu estudo na relação entre o funcionamento neurológico e a actividade psicológica, dando um particular enfoque a análise do comportamento, como a manifestação última da actividade do sistema nervoso central [...] (RATO; CALDAS, 2010, p.627)

De acordo com Houzel (2013) a

Neurociência mostra que as transformações no cérebro duram por toda a infância e mesmo depois deste período o cérebro "ainda não está pronto" e continuam a ocorrer outras transformações, que são responsáveis pela mudança de comportamento na adolescência, entre outros fatores, desta maneira, o estudo da Neurociência se relaciona com a educação por sua importante relação com o aprendizado com as interações que se estabelecem nas interações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem.

A neuropsicopedagogia engloba a pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e o trabalho clínico e estabelece a relação entre o cérebro e a aprendizagem. Os estudos englobam o conhecimento do comportamento e de aprendizagem dos indivíduos, englobando os aspectos relacionados as funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

Considerando os resultados de vários estudos já não há grandes dúvidas que determinadas perturbações de aprendizagem encontrem a sua melhor caracterização nas investigações de foro neuropsicológico. O caso da dislexia é um bom exemplo, estando bem documentado o fato de que as ciências da educação e do comportamento consideravam que a dificuldade de leitura estaria dependente de falhas na percepção visual, enquanto os estudos no âmbito das neurociências cognitivas identificavam o principal problema como decorrente do processamento fonológico, demonstrando de forma clara as áreas de disfunção cerebral que justificam a etiologia da desordem [...] (RATO; CALDAS, 2010, p.628).

A Neurociência é formada pelo conjunto de todas essas ciências e estuda como o cérebro funciona interferindo em nosso comportamento e em nossas emoções. Com o estudo em Neurociências é possível compreender como ocorrem as interferências no cérebro humano, provocadas por lesões.

Há uma intensa produção de sinapses e vias neurais na vida uterina e 1o ano de vida da criança, com progressivo decréscimo até os 10 anos, embora para certas funções se estenda ao longo da vida [...] Ainda que haja múltiplas formações de circuitos, se observa um importante "podamento" de neurônios, sinapses e mesmo vias neurais, que não são estimulados. Aquelas estruturas neurais que não são usadas ou são pouco eficientes são eliminadas. É como se houvesse um "suicídio" programado de neurônios, cujo mecanismo começa a ser desvendado. Este processo de racionalização do número dos componentes da rede neuronal, é como se fossem esculpidos pela evolução na expectativa de estímulos ambientais naturais e para a emergência de reconhecimento de novos padrões. (BARTOSZECK, 2007, p. 7-8)

Segundo Rezende (2008), a escola busca uma forma de ensino e prática escolar que possa suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e não apenas seja responsável pela transmissão de conteúdos, com isso, a neurociência pode contribuir na inclusão de saberes que auxiliem o professor e o aluno neste processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido a autora afirma que "a aprendizagem acontece sob dois aspectos: de um lado, os conhecimentos construídos e/

ou reconstruídos e, de outro, os mecanismos utilizados para construí-los". (p. 29).

Somente as pesquisas laboratoriais na área de Neurociências não são suficientes para obter resultados significativos, os pesquisadores devem pensar a neurociência passando para um contexto real, utilizando as práticas educacionais e formando parcerias com a escola. A relação entre Neurociências e Educação ocorre com o intuito de buscar alternativas para a aprendizagem com base nos ensinos que o estudo do cérebro traz por meio dos diferentes estudos em Neurociências.

As informações advindas da neurociência avançaram muito nas últimas décadas, principalmente entre os anos de 1990 e 1999, em um período denominado a "Década do Cérebro". Nesses anos, os desenvolvimentos da informática e dos exames de neuroimagem permitiram a análise do funcionamento cerebral em tempo real, acelerando o processo de conhecimento sobre o encéfalo e suas estruturas, além de contribuir para um salto significativo sobre os estudos da área. [...] Os conhecimentos proporcionados pelas neurociências contribuem hoje para o entendimento do encéfalo e suas múltiplas conexões. Mais ainda, o estudo dos diversos processos mentais, como e onde eles ocorrem, quais regiões específicas do cérebro estão relacionadas, exige interdisciplinaridade entre diferentes áreas como a medicina, a biologia, a psicologia, a física, a química e a matemática. (RICHTER, 2015, p.2)

Segundo Bartoszeck (2007) o funcionamento e a formação da estrutura básica do cérebro se constitui no início da infância, desencadeando diferentes indagações sobre os estímulos externos, as emoções e o estresse. Neste sentido, de acordo com o autor, o emocional se organiza desde a mais tenra idade e quando mais idade, mais difícil será a modificação destes padrões estabelecidos no cérebro, algumas estruturas completam o seu desenvolvimento no feto, enquanto outras podem se modificar (plasticidade neuronal) durante toda a vida.

Ainda com base nas ideias de Bartoszeck (2007) p.11: "a maioria dos neurocientistas acredita que os "períodos críticos" não são tão rígidos e inflexíveis e interpretam como períodos "sensíveis" pelo que passa o cérebro na sua capacidade de ser alterado e moldado pelas experiências ao longo da vida".

Antigamente os educadores e os seus estudos não estavam relacionados diretamente a pesquisas nas áreas cognitivas e os cientistas da área de neurociências também não estabeleciam relação com a educação e com a sala de aula. Atualmente, os pesquisadores cognitivos estão dedicando mais tempo ao trabalho com os professores, testando e refinando suas teorias em salas de aula, podendo observar como as relações e o ambiente escolar podem influenciar em suas teorias, surgindo assim, diferentes técnicas de pesquisa.

Segundo Rezende (2008), o nosso cérebro (encéfalo) possui dois hemisférios, o esquerdo e o direito, com base nos estudos o hemisfério esquerdo é relacionado aos aspectos cognitivos da linguagem e processamento verbal enquanto o hemisfério direito seria responsável pela percepção de formas e ortografia. Com base na autora

esses dois hemisférios são diferentes e idênticos. “São responsáveis pela inteligência e pelo raciocínio, ou seja, atuam no aprender, lembrar, ler, agir por si mesmo e sobrevivem à diferenciação da equipotencialidades. Um domina, com frequência, o outro”. (p.45).

A capacidade de pensar, organizar sistemas e categorias, imaginar, sorrir, chorar, compreender, aprender, é apenas um ponto de vista entre outros possíveis da capacidade cerebral. Recuperar nos alunos esta percepção, conforme mostram as figuras 03 e 04 abaixo, significa criar estratégias de organização de uma metodologia que avance em conhecimentos. Cada hemisfério do nosso cérebro tem um comprometimento em algumas habilidades sejam elas, concretas, analógicas, intuitivas, sintéticas, verbais, racionais, simbólica, analíticas ou abstratas. Buscar entre professores e estudantes, no tempo e no espaço, essas aptidões no contexto escolar é algo mágico, rico e desafiador. Todo ser humano pode encontrar esse caminho, basta querer. As figuras abaixo nos alertam para tal direcionamento. (REZENDE, 2008, p.43).

De acordo com Bartoszeck (2007) nos últimos anos cresceu o interesse e consequentemente o aumento de conhecimentos a respeito da neurociência e a sua relação com a aprendizagem, em especial nos anos iniciais de aprendizagem. No rol de descobertas inclui-se pesquisa básica, técnicas de neuroimageamento (análise do cérebro em atividade), e acima de tudo a integração destes conhecimentos pela transdisciplinaridade. (BARTOSZECK, 2007 apud RAMOS, 2003, p.3).

As descobertas sobre a rápida proliferação sináptica em cérebros de crianças pré-escolares têm também alimentado esperanças de que as capacidades cognitivas podem ser aumentadas através do ensino com material audiovisual. Mas os defensores desses programas de educação têm convenientemente esquecido a falta de evidência empírica na ligação directa entre os processos neurológicos e a aprendizagem. Está longe de ser claro se as crianças que são incentivadas a memorizar factos isolados no início da vida apresentam melhor retenção a longo prazo do que seus pares. (RATO; CALDAS, 2010 apud Stern, 2005, p.631).

A neurociência pode constituir-se como um apoio ao professor no sentido de identificação da pessoa como ser único, que aprende de maneira diferente e se desenvolve de maneira diferente. Com os estudos que envolvem o cérebro e a sua relação com a aprendizagem, a neurociências pode trazer conhecimentos sobre a linguagem, a memória, o conhecimento e sobre o desenvolvimento infantil, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho do neuropsicopedagogo abrange o estabelecimento de relações para mediar e analisar as formas para contribuir no trabalho com as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentem. A neuropsicopedagogia pode ser entendida como uma neurociência educacional, no sentido de auxiliar os professores que envolvem o contexto escolar, neste sentido, integram os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções do cérebro.

As descobertas no campo da Neurociência

são de fundamental importância para a área de educação de uma forma geral, pois estes estudos podem demonstrar e explicitar como o cérebro funciona e como se estabelecem as conexões e estímulos que geram as ações necessárias para a capacidade de desenvolvimento da memória e apreensão de conhecimentos, com o armazenamento de informações recebidas neste processo.

Segundo Rezende (2008) as descobertas sobre o funcionamento e a organização do sistema nervoso foram uma conquista muito importante quando pensamos na história da ciência, pois, a partir de tais descobertas, foi possível trazer novos conceitos relativos as variadas funções do sistema nervoso. Esse processo descoberta e progresso científico ocorreu de forma lenta, devido a diferentes obstáculos de ordem técnica.

Portanto, três fases compõem esse progresso científico: A primeira, relacionada à descoberta de neurônios, dendritos e axônios, foi devido à invenção do microscópio acromático moderno, em 1824. A segunda, a descoberta de que os neurônios não se fundem, e que os dendritos e axônios fazem parte dos neurônios, foi devida à descoberta do método de coloração de prata, por Golgi e Cajal, em 1887. A terceira foi conseguida apenas com as técnicas microeletrofisiológicas, equipamentos eletrônicos de amplificação de alto ganho, na década dos 40, e com a microscopia eletrônica, na década dos 50. Com isso, os derradeiros fatos fundamentais sobre a sinapse foram conquistados! (REZENDE, 2008 apud SABATTINI, 2003, p.25).

De acordo com Rezende (2008) o cérebro é um órgão que se adapta a novas informações e necessita de estímulos, tais estímulos são enviados aos dois hemisférios, direito e esquerdo. Para que o cérebro se mantenha jovem é preciso estimulá-lo produzindo assim moléculas que estimulam o seu crescimento. De acordo com a autora: “toda nossa existência está nas mãos do cérebro. Estudos epistemológicos trazem à tona, questões essenciais ao nosso processo de

aprendizagem e de desenvolvimento referentes ao sistema nervoso, a memória, aos neurônios e ao pensar” (p.62).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia abrange diferentes conhecimentos que se relacionam diretamente com a aprendizagem, a família, o meio sócio cultural e os fatores orgânicos podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são vistas, não apenas como um problema restrito e de responsabilidade da escola, mas, como responsabilidade coletiva, envolvendo a família nesse processo. Nesse sentido, a Psicopedagogia torna-se parceira da escola, pois é nesta instituição que a aprendizagem reconhecida socialmente, ocorre.

O papel do psicopedagogo engloba todos os trabalhos que dão suporte pedagógico e/ou clínico realizados no espaço escolar e por iniciativa da equipe de profissionais que trabalha na escola, realizando o trabalho de prevenção de problemas de aprendizagem. O termo prevenção refere-se à melhoria

das condições externas proporcionadas pela escola que conduzam a construção da aprendizagem.

O psicopedagogo tem a função de observar o indivíduo de uma maneira global, em todos os seus aspectos: físico, motor, criativo, de raciocínio, perceptual, organizacional, etc. Este profissional deve possuir conhecimento específico para diagnosticar e propor soluções as diversas problemáticas que se apresentam na escola, contribuindo para uma melhor aprendizagem e uma melhoria nas relações no âmbito escolar.

A função de cuidar nas instituições de educação infantil, deve considerar as necessidades das crianças, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, perdendo o caráter assistencialista de antigamente.

Com o passar do tempo a visão de educação infantil, seus propósitos e perspectivas, foram sendo modificados, passou-se de um conceito intimamente ligado a assistência, atendimento à mães trabalhadoras, preocupação com a marginalização das crianças, para um conceito voltado à educação propriamente dita, onde o cuidar e o educar são indissociáveis numa pedagogia centrada na criança e no seu desenvolvimento em todos os seus aspectos.

O trabalho do neuropsicopedagogo abrange o estabelecimento de relações para mediar e analisar as formas para contribuir no trabalho com as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentem. A neuropsicopedagogia pode ser entendida como uma neurociência educacional, no sentido de auxiliar os professores que envolvem o contexto escolar, neste sentido, integram os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções do cérebro.

As descobertas no campo da Neurociência são de fundamental importância para a área de educação de uma forma geral, pois estes estudos podem demonstrar e explicitar como o cérebro funciona e como se estabelecem as conexões e estímulos que geram as ações necessárias para a capacidade de desenvolvimento da memória e apreensão de conhecimentos, com o armazenamento de informações recebidas neste processo.

Para o desenvolvimento de formas de ensino eficientes que tenham base nas ciências que estudam o cérebro é necessário que se analisem diferentes aspectos da neurociência, da neurociência cognitiva, psicologia e pedagogia, desta maneira, podendo chegar a resultados para a utilização destes estudos em sala de aula.

Com base nos autores citados pode-se afirmar que a criança está em processo constante de aprendizagem, aprendendo a lidar com o mundo e a lidar com si mesma, o cérebro da criança nesta fase, está em formação biológica e o ambiente que a cerca interfere nessa formação, neste sentido, a família, a escola e as relações que estabelecem nesta fase, têm extrema importância nesta fase de desenvolvimento.

Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o indivíduo tenha algumas integridades básicas preservadas e presentes no momento da aprendizagem, estas integridades referem-se a funções

psicodinâmicas, relacionada ao controle psicoemocional; funções do sistema nervoso periférico, responsáveis pelos receptores sensoriais, responsáveis pela aprendizagem simbólica; funções do sistema nervoso central, que é responsável pela elaboração e processamento das informações.

Foi possível constatar que os termos aprendizagem e conhecimento são utilizados como sinônimos, porém, é por meio do processo de aprendizagem que se adquire conhecimento, no entanto, o conhecimento resultante do processo não pode ser confundido com aprendizagem. Em alguns manuais de psicologia da aprendizagem, a aprendizagem é definida como uma mudança de comportamento resultante de prática ou experiência anterior. Já para outros autores, a aprendizagem é a mudança de comportamento viabilizada pela plasticidade dos processos neurais cognitivos.

O processo de aquisição de aprendizagem, na criança, pode ser influenciado de maneira direta ou indireta por diferentes fatores, dentre eles podemos destacar: o ambiente no qual ocorre a aprendizagem, as condições emocionais e orgânicas, além da estrutura familiar. Neste sentido, pode-se afirmar que a aprendizagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento do indivíduo.



VALERIA SOARES PASSOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Piratininga (2005) e Especialista em Artes pela Faculdade Famosp (2016); Professora de Educação Infantil da PMSP

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri Betini. 2007. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. EDUCERE. Revista da Educação. Disponível em: <revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/2830/2098> Acesso em 01 outubro 2018.

CASTRO, Maria Luiza Garitano de. O olhar Psicopedagógico na Instituição Educacional: O Psicopedagogo como agente de Inclusão Social. Revista Psicopedagogia, 2004.

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.

DANTAS, Viviane Andrade de Oliveira, and ALVES, Jamille de Andrade Aguiar. Dificuldades de leitura e escrita: Uma intervenção psicopedagógica. V Coloquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão – SE. 2011.

RATO, Joana Rodrigues; CALDAS, Alexandre Castro. Neurociências e Educação: Realidade ou Ficção? In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhos, R. Gomes, C. Machado, A. Maria, A. Sampaio (Eds). Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. 2010. (p. 626-644). Disponível em: <http://www.actassnip> Acesso em 01 outubro 2018.

REZENDE, Mara Regina Kossoski Felix. A Neurociência e o Ensino Aprendizagem em Ciências: Um diálogo necessário. Manaus: UEA, 2008. Disponível em: <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/titulado/download/10-9.pdf> Acesso em 01 outubro 2018.

RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de; SUECKER, Simone Krause; RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. Aspectos da relação cérebro-comportamento: histórico e considerações neuropsicológicas. Rev. Psicopedagogia, 27 (82): 117 – 26, 2010.

SOUZA, Regina Célia de. A práxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. 13 ed.



INDICADORES DE QUALIDADE PARA A EAD

RESUMO: Neste artigo discutimos a educação superior à distância. Para isso, partimos de algumas definições de Educação a Distância (EAD); traçamos um breve histórico da EAD, suas bases legais no Brasil e seus indicadores de qualidade. Percebemos que, no início, a Educação a Distância era vista como algo totalmente desvinculado da educação na qual o aluno tivesse contato com professores, porém, hoje, estamos assistindo a uma aproximação no sentido de uma parceria, na qual alunos e professores interagem. Ao invés de ser vista como uma rival da educação tradicional ou presencial a EAD traz novas possibilidades de comunicação e informação, além de nos levar a repensar nossas práticas. Portanto, as duas modalidades podem conviver em harmonia, aproveitando o quede melhor cada uma oferece. Esta modalidade de ensino que cada vez mais está se destacando no cenário atual, em particular porque se adapta a diferentes realidades dos alunos que procuram formação mediante este meio.

Palavras-chave: Ensino Superior à Distância; Aprendizagem; Indicadores de Qualidade.

INTRODUÇÃO

Popularmente, o termo Educação a Distância vem sendo relacionado a uma nova maneira de estudo, notadamente pelo avanço e uso das tecnologias nos modelos de educação à distância. Seu destaque vem da possiblidade de estudar em "transito" o que faz deste tipo de aprendizagem uma ferramenta que tem um alcance ainda maior, sobretudo para suprir as necessidades da população que não tem acesso ao ensino superior tradicional, seja por motivos geográficos ou indisponibilidade flexível de tempo, muitas vezes tendo que conciliar suas várias atividades para sobreviver prejudicando a possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Não se trata de uma forma facilitada de conseguir graduações ou títulos, muito menos de formação de baixa qualidade. Trata-se de um sistema que atende as necessidades de um público específico e está atingindo cada vez mais segmentos

A EAD no Brasil teve impulso por causa do artigo 80 da LDB que dispõem que: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.", neste momento, a EAD passa a ser incluída nas políticas públicas de ensino. Sobre esta modalidade de ensino que trataremos aqui.

DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância é colocada como um veículo importante para inclusão social, e a LDB determina um tratamento diferenciado, que inclui:

a) I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

b) II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

c) III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder.

Público, pelos concessionários de canais comerciais.

No ensino superior, a Educação a Distância teve início com o oferecimento de cursos de formação de professores, para atender o disposto no artigo 87 § 4º da LDB, que estabelece que até o final de 2006, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço nas escolas.

A partir dessas experiências iniciais, a Educação a Distância passou a ser utilizada também para atender outras demandas da sociedade, e hoje em dia tem como foco atender alunos com dificuldade de acesso ao Ensino Superior.

Há algumas definições de EAD que enfatizam a separação espacial e temporal.

PERRY E RUMBLE (1987) afirmam que:

na EAD, professor ou tutor e aluno não se encontram juntos no mesmo espaço físico, e por isso, necessitam de meios que possibilitem uma comunicação entre ambos. (1987, p. 1-2)

Essa separação física também é evidenciada por Moran (1994, p. 1) quando define Educação a Distância como um "processo de ensino-aprendizagem, mediado

por tecnologias, no quais professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente".

Para esse MORAN (1994),

EAD é o "ensino/aprendizagem no quais professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, em especial as telemáticas, como a Internet". Moran lembra que outras tecnologias também podem ser utilizadas, como o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax. (p. 1-1994)

Indo ao encontro dessa característica de separação física, HOLMBERG (1985) pontua a importância de se ter um planejamento na organização do ensino pela supervisão não imediata de tutores presentes com seus alunos no mesmo local.

Além da separação física, há outra característica que aparece nas definições de EAD, algo não pronto, acabado: a EAD não é um fast-food em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo – de forma presencial e virtual. Nessa perspectiva, é possível avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados. (MORAN, 1994, p. 3).

Por outro lado, BELLONI (1999) pontua:

a questão do deslumbramento em utilizar a tecnologia de modo indiscriminado, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas. Por isso, é fundamental reconhecer a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação, atendendo às novas demandas educacionais decorrentes do fenômeno da globalização, da transformação da sociedade industrial em sociedade da informação. BELLONI (1999, p. 3)

Percebemos que a EAD não se faz somente com os recursos tecnológicos e sim uma reestruturação na forma de ensino e aprendizagem. O comprometimento dos pares envolvidos nessa aprendizagem devem ser traçados com clareza para que interação ocorra às barreiras da distância sejam quebradas.

BREVE HISTÓRICO DA EAD

A Educação a Distância começou no século XV, quando foi inventada a imprensa por Guttenberg na Alemanha.

Segundo ALVES (2001), a figura do mestre, segundo a história, era desnecessária, além das escolas da época resistir durante anos ao livro escolar impresso.

Em fins dos anos 70, começa a expansão da metodologia de EAD nos estabelecimentos de ensino no Brasil, em particular nos grandes centros urbanos, São Paulo e Rio de Janeiro.

As décadas de 80 e 90 supõem um grande avanço, nesse sentido, por causa da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na EAD. Essa inserção permite acesso a um grande número de informações facilita a comunicação e interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que, em outra época, eram elementos limitadores.

A EAD utiliza-se de certos recursos

didáticos, os ultimei-os tecnológicos que tem por objetivo substituir, ou tentar aproximar, a relação de professor e aluno, mesmo que estejam fisicamente distantes. De acordo com o Ministério da Educação no Decreto nº 5622, de dezembro de 2005, que regulamenta EAD, a caracterização desta modalidade de ensino:

é apresentada como uma Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (GUAREZI, 2009, p.20).

De acordo com Guarezi (2009),

os conceitos de EAD mantêm em comum a separação física entre o professor e o aluno, e a existência de tecnologias para mediar à comunicação e o processo de ensino aprendizagem. A evolução do conceito se á no que se refere aos processos de comunicação, porque a EAD cada vez mais passa a possuir maiores possibilidades tecnológicas para efetivar a interação entre os pares para aprendizagem. Guarezi (2009, p. 20),

Dentre vários conceitos, destaca-se o de Aretio (apud GUAREZI, 2009, p. 19),

no qual a EAD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes.

MODELOS DE EAD PARA O ENSINO SUPERIOR

Hoje em dia, assim como existem várias Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, são também diversos os modelos usados para implementação de cursos à distância, uma vez que sua combinação proporciona uma diversidade de opções.

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização. No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligado à modalidade de educação à distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação.

Entre os tópicos relevantes do Decreto, tem destaque:

(a) a caracterização de EaD é destinada a instruir os sistemas de ensino;

(b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas à distância;

(c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), notadamente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante;

(d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;

(e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;

(f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência;

(g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação à distância.

O artigo1º do Decreto caracteriza a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Segundo Moran (2005), há muitas formas de adaptar diferentes pedagogias de acordo com cada aluno e com suas carências. São muitas as possibilidades de escolha: desde um curso a distância, centrado ainda no correio convencional, até um curso totalmente a distância, mediado apenas pelas tecnologias on-line. O leque à disposição é muito amplo.

Nesse item não queremos detalhar todos os modelos de Educação a Distância, nos centramos aqui em dois modelos mais difundidos no.

Brasil, de cursos que denominamos como: cursos dirigidos a massas e cursos dirigidos a grupos pequenos. A seguir, descrevemos brevemente cada um deles, tentando destacar algumas vantagens e desvantagens.

Os cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos à distância estão enquadrados nos modelos de massa e cursos dirigidos a grupos pequenos. Os dois modelos estão baseados na formação de turma, com possibilidade de atividades em grupo, encontros presenciais, formação de comunidades, etc. Esses cursos têm datas previstas para início e término.

Os cursos dirigidos a massas já estão bastante difundidos no Brasil, eles baseiam-se no uso de mídias de massas como ferramenta principal, como por exemplo, aulas televisivas transmitidas via satélite.

É um modelo adequado ao aluno que prefere trabalhar junto para organizar sua aprendizagem de maneira colaborativa (MORAN, 2005).

Os alunos têm de frequentar periodicamente o espaço físico no qual acontecem as aulas. Cada sala é monitorada por um tutor local que faz a mediação entre o professor titular e os alunos dos diferentes locais.

Esses cursos se aproximam mais do modelo clássico de ensino, porque os alunos têm o ponto de referência da sala de aula, a qual precisa frequentar com certa assiduidade e manter o vínculo mais estreito coma escola física e com a figura tradicional do professor.

Os cursos dirigidos a grupos pequenos são também cursos com turma, mas têm um diferencial significativo: atendem a uma Educação à distância no ensino superior clientela determinada com o mesmo tipo de necessidades e os alunos não necessitam ir periodicamente à sala de aula. São cursos

normalmente mediados pela Internet, nos quais os alunos adquirem maior disciplina, sendo mais independentes na hora de gerenciar seu estudo e sua aprendizagem.

Os professores, neste modelo, estão também presentes no processo, entrando em contato com o aluno por meio das ferramentas de comunicação da Internet e via telefone, e, por tratar-se de grupos pequenos, o tratamento dado aos alunos é mais personalizado, tendo condições de acompanhar o desempenho de cada acadêmico mais de perto, tendo uma postura mais de orientador do que transmissor de conhecimento.

É o modelo ideal para pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho, que precisam viajar, têm pouco tempo à disposição, mas querem estudar para conseguir se estabelecer no trabalho ou para ter a possibilidade de ser promovido no emprego. também o modelo ideal para qualquer pessoa, jovem ou adulto, inserido no mercado de trabalho ou não, que estando motivado para estudar um curso superior, quer exercer sua autonomia no gerenciamento do processo ensino-aprendizagem.

Outra vantagem deste modelo é que oferece maior flexibilidade de tempo e, sobretudo, de espaço. Isso facilita que pessoas que moram no interior (sobretudo em regiões distantes ou de difícil acesso) possam realizar seus estudos de nível superior.

Essa flexibilidade está sendo acolhida também por moradores das grandes cidades que preferem evitar os longos deslocamentos e as despesas de locomoção, assim como o desgaste de se submeter diariamente ao estresse dos grandes centros urbanos.

INDICADORES DE QUALIDADE PARA A EAD

Como vimos às bases legais da Educação a Distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), conhecida por LDB, que foi regulamentada pelo atual Decreto n. 5.622, de 20 de dezembro de 2005.

De acordo com Almeida (2008, p. 03):

antes da LDB, com base em artigo referente ao ensino supletivo na Lei nº 5692 de 1971, os programa de educação à distância no ensino superiora distância recebiam pareceres dos Conselhos Federal estaduais de Educação, eram classificados como experimentais', e seu funcionamento permitido a título precário. A Portaria 2.253, um dos instrumentos legais que contribuiu para a regulamentação da Educação a Distância no Brasil, provocou grande repercussão no dia-a-dia do sistema educacional universitário. Ela trouxe para as Instituições de Ensino Superior (IES) a discussão de como desenvolver, pensar, propor e criar metodologias de ensino que vislumbrem novas maneiras de ensinar e aprender.

Por esta razão, a SEED/ MEC apresenta, para propiciar debates e reflexões, um documento com a definição desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior à distância no País.

Os Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal

vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de2007. Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. (BRASIL 2003.p.2).

Os referenciais de qualidade para a educação superior à distância descrevem dez itens fundamentais que devem ser considerados na preparação dos cursos e programas a distância: compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/ interação entre os agentes; recursos educacionais; infraestrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios parcerias; transparência nas informações e sustentabilidade financeira.

Devemos lembrar que esses são apenas alguns pontos básicos para garantir qualidade no Ensino Superior a Distância. Entretanto, cada instituição pode acrescentar outros referenciais de acordo com as especificidades próprias do seu contexto.

Destaca-se no referencial de qualidade da Educação a Distância que: a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói o conhecimento.

– ou seja, aprende – e desenvolvem competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores). (BRASIL, 2003, p. 03).

Deve-se lembrar de que a legislação brasileira reconhece os cursos superiores à distância, da mesma forma que os presenciais, não fazendo distinção entre as modalidades.

Para isso, impõe algumas regras de funcionamento aos cursos superiores a distância, dentre elas, podemos destacar: as avaliações, estágio e similares devem obrigatoriamente acontecer de forma presencial e a duração dos cursos à distância deve ser igual à dos cursos presenciais.

Percebemos que a EAD tem sua importância dentro da Educação atual em particular os cursos superiores de pós-graduação e graduação, porque possibilita o acesso a Educação de muitos que ainda não tiveram oportunidades nos cursos presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

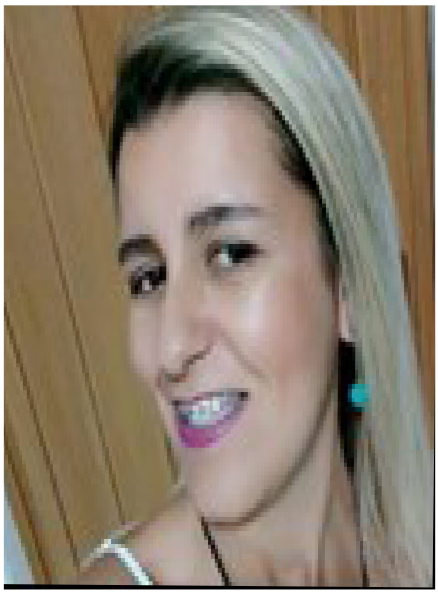
No início, a Educação a Distância era vista como algo totalmente desvinculado da educação presencial. Porém, atualmente estamos assistindo a uma aproximação no sentido de uma contribuição mútua, como destaca MORAN (2003, p. 40)

A educação online também está começando a trazer contribuições significativas para a educação presencial.

Algumas universidades integram aulas presenciais com aulas e atividades virtuais,

flexibilizando tempos e espaços e ampliando os espaços de ensino-aprendizagem, até agora praticamente confinados à sala de aula.

Ao invés de ser vista como uma rival, a EAD traz novas possibilidades de comunicação e informação, além de levarmos a repensemos nossas práticas. Portanto, as duas modalidades podem conviver em harmonia, aproveitando o que de melhor cada uma oferece. Podemos prever para o futuro que estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais e os cursos a distância. Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual (MORAN, p. 2005).



VALERIA DOS SANTOS MARIANO

Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil no CEI Maestro Arturo de Angeles, PMSP.

REFERÊNCIAS

Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância – ABRAEAD. São Paulo: Instituto Monitor, 2006.

ALMEIDA, O. C. de S. de. Gestão do ensino superior à distância: uma proposta de análise do modelo da Universidade Aberta do Brasil.2008. Disponívelem:<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200811205PM.pdf>Acesso em 2 outubro 2018.

ALVES, J. R. M. Educação à distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. 2001 Disponível em<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm> Acesso em 10 outubro 2018.

BELLONI, M. L. Educação à distância. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm>>. Acesso em 4 de out. 2018.

_____. Referenciais de qualidade para cursos à distância. 2003. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ima/apresentacao/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead Acesso em 10 outubro 2018.

MORAN, J. M. O que é educação à distância. 1994. Disponível em: Acesso em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em 8 de outubro de 2018.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M.(Org.). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Tendências da educação online no Brasil. 2005 a. Disponível em:<http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm>. Acesso em 10 outubro 2018.



O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO

RESUMO: Este artigo tem por finalidade realizar uma reflexão sobre desenvolvimento sustentável, visando o aprendizado dos alunos no Ensino Fundamental e sobre o meio ambiente, reciclagem e sustentabilidade. Por meio da ideia de reaproveitamento, busca-se conhecer as mudanças no ensino, observando qual sua importância para o desenvolvimento das crianças. Diante da análise de como se ensina na disciplina de geografia o tema, busca-se pautar na educação ambiental refletindo de que maneira se coordena a interdisciplinaridade de forma que seja possível observar por meio da espontaneidade e simplicidade existente nas crianças, a possibilidade de transformar o conceito de ambiente transformando a sua Cultura levando-as a se envolverem de tal forma que realmente facilite a aprendizagem e aquisição de vários conhecimentos e preservar o ambiente. Objetiva-se ainda, incentivar o ensino da educação ambiental por meio das diversas disciplinas possibilitando um maior entendimento de conceitos artísticos inerentes à educação. Além disto, temos a intenção de mostrar a importância desta para o conceito de educação brasileira, bem como propor projetos em educação tendo o professor e o gestor como linha de frente para emancipação dos conceitos, porém, o foco principal deste é comprovar que por meio da interdisciplinaridade é possível tornar o aprendizado mais eficiente.

Palavras-chave: Ambiente; Desenvolvimento; Criança.

INTRODUÇÃO

Após observar que os recursos naturais que possuímos são cada vez mais escassos, e que a população não percebe este problema, aumentando frequentemente a quantidade de lixo produzida diariamente, se decidiu estudar formas de transformar o que parecia inútil (lixo) em resíduos que podem ser reutilizáveis, reduzidos e reciclados de forma produtiva e rentável. buscando enfatizar a Aplicação do Conceito de reaproveitar, reduzir e reciclar nas séries iniciais.

Tal problema interfere na compreensão de mundo pelas crianças, busca-se por meio deste artigo, entender como os conceitos científicos podem ser discutidos em salas de aula e atrelados a artes podem utilizar o espaço escolar como sede para construção de projetos que busquem minimizar este problema de forma que os alunos realmente internalizem o conhecimento necessário.

Conscientizar, portanto, o futuro adulto é valorizar o ensino, especificando conceitos oferecendo conhecimento de novas ideias procurando resolver os problemas aqui apresentado além de oferecer meios para que os projetos que as escolas criaram e como transferi-los para a sociedade.

Porém, para entender tais conceitos será preciso buscar o histórico do lixo, bem como dados de reaproveitamento e desenvolvimento populacional, chegando assim à necessidade de discuti-lo em salas de aula, utilizando o espaço escolar como sede para construção de projetos que busquem minimizar este problema de forma que os alunos realmente internalizem o conhecimento necessário sobre o meio ambiente.

Para analisar tais conceitos será preciso buscar o histórico do lixo, bem como dados de reaproveitamento e desenvolvimento populacional, chegando assim à necessidade de discuti-lo em salas de aula, utilizando o espaço escolar como sede para construção de projetos que busquem minimizar este problema de forma que os alunos realmente internalizem o conhecimento necessário sobre a ideia proposta.

O objetivo principal deste vem a ser, portanto, oferecer meios para reutilizar, reduzir e reciclar materiais de forma consciente, significativa, criativa e sustentável, valorizando e diminuindo dois problemas sociais que abrangem muitas pessoas neste século. Conscientizar, portanto, o futuro adulto é o caminho para a preservação ambiental, especificando o conceito de reaproveitamento oferecendo conhecimento e novas ideias para resolver os problemas aqui apresentado além de oferecer meios para que os projetos que as escolas criaram e como transferi-los para a sociedade.

O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO

Quando se ouve falar de meio ambiente, pensam-se logo em floresta, campos e lugares que tenham plantas ou animais

a serem preservados. A expressão meio ambiente significa espaço em que se vive. Todos os seres vivos se relacionam com o ambiente, mas apenas o homem se atém conscientemente sobre ele, e por sua vez, o mesmo tem sido responsável por grandes e rápidas transformações desta morada.

Para a preservação do meio, o lixo deve ser considerado uma questão social, e não um problema individual. O artigo 225 da Constituição Federativa do Brasil de 1988 determina que "todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado... sendo de direito de o cidadão viver em ambiente sadio, limpo e agradável".

Mas mesmo assim, governantes se deparam com dificuldades de encontrar lugares para constituírem aterros apropriados para depositar tais resíduos. Cobram-se taxas, mas as soluções estão longe de serem oferecido, um dos caminhos, portanto, é encaminhar na escola projetos que conscientizem realmente a população que apesar de em constante crescimento, se encontra presente buscando educação, cultura e informação, o caminho então seria, utilizar tais espaços.

O Brasil produz 241.614 toneladas de lixo por dia, 76% deste é destinado a lixões a céu aberto e apenas 23,3% recebe tratamento, 6,6% deste lixo não tem coleta adequada, na qual cada brasileiro produz cerca de um quilo de alimento por dia. São mais de 125 mil toneladas de restos de comidas embalagens e outros resíduos, descartados diariamente no país.

O estado de São Paulo produz 18.232 toneladas diárias de lixo domiciliar que representa em média 0,58 Kg por habitante/dia. Deste total, apenas 10,9% são tratados 58,4%, são dispostos ao sistema considerados controlado e 30,7% são depositados inadequadamente em lixões ou jogados pela cidade.

Dos 645 municípios que compõe o estado apenas 27 destes fazem o tratamento adequado e 116 fazem o sistema controlador fazem o sistema controlado e os demais municípios utilizam o sistema inadequado. Das 23 usinas de compostagem, existem apenas 11 que se encontram em operação, as demais estão fora de operação devido a problemas técnicos e econômicos. (Dados recolhidos da pesquisa feita pela LIMPURB 1994).

A coleta seletiva atinge poucas cidades brasileiras, segundo o IBGE, esta é praticada em 451 municípios brasileiros. Os números são superestimados, quando comparados ao levantamento realizado pela CEMP, pois esta ONG contabilizou 192 cidades com serviço de coleta seletiva.

A partir de 1950 com a industrialização, do país, o uso de produtos industrializados aumentou, no qual até os anos 70, o lixo era depositado em qualquer lugar.

Neste período o Governo começou a perceber os problemas o problema ambiental que o lixo causava a saúde humana, passando a se preocupar com o destino deste criando aterros sanitários, porem neste período não se pensava em reciclagem. Porem mesmo criando tais aterros o lixo continuava a céu aberto contaminando o solo e o lençol freático, proliferando doenças e atraindo animais, ocupando espaços que poderiam ser

utilizados para outros fins (Dados colhidos da Revista Educação nº 101 - exemplar de 2001).

Uma da alternativa então, foi criar aterros cobertos de areia, entretanto, esta também não era a solução para a falta de espaço, contaminação e do desperdício. Acontece que isto não amenizava a situação, e segundo Jacques Demavorovic (Conceitos para se fazer Educação Ambiental – cadernos de ed. Ambiental,p 41- 1999), doutor em Educação Ambiental pela faculdade de Educação Ambiental da USP, esta não beneficiava os detritos que possuía vida útil por mais de três anos.

Passou-se então, a pensar em reciclagem, incentivado a população a consumir de forma diferente não necessariamente menos, mas em menor quantidade de resíduos, aproveitando o Máximo possível de material dispensando-o em menor número.

Esta passou, portanto, a partir de 1980 a se tornar mais um saída ambiental e social para o problema apresentado, pois muitas pessoas passaram a viver de reciclagem do alumínio, garrafas, tecidos, e todos os materiais possível, abrindo um leque para os três Rs, como opção para reduzir, reutilizar e reciclar diminuindo o problema na sua origem.

A educação e a sensibilização do público para questões ligadas ao lixo ligadas ao consumo consciente, necessário para a produção do lixo, é o foco principal para ensinar valores ambientais na escola bem como inserir no dia a dia a coleta seletiva.

Considerar que a escola é um local de suma importância para trabalhar tais questões, pois, o mesmo permite iniciar e dar continuidade a projetos que em outro local seriam extintos muito brevemente.

Para tanto, é necessário fazer algumas considerações como o cinismo incutido na reciclagem, pois como visto no capitulo um reciclável é todo material reaproveitável, porém, ideologicamente pensa-se que o único material reciclável é a lata de alumínio devido o valor comercial que este apresenta.

Porém o artigo 5º da lei 9795 – que institui a Política Nacional de Educação ambiental do Brasil (1999) determina que são objetivos fundamentais da educação ambiental os desenvolvimentos de uma compreensão integrados do meio em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos científicos e éticos.

O ponto de partida então será tratar a educação ambiental a partir do foco de que a educação é um elemento de transformação social de grande importância, que se baseia no exercício da cidadania, e na compreensão do mundo em sua totalidade favorecendo a preservação do meio.

Observa-se tal afirmativa quando observamos que Paulo Freire, um educador não um ambientalista, preocupou-se em escrever sobre educação utilizando a categoria Educação ambiental, na Conferência de Abertura da Jornada Internacional de Educação Ambiental em primeiro de junho de 1992, preocupou-se em olhar a educação ambiental como meio de tornar o indivíduo “consciente, levando conhecimentos a e ensinando a cuidar do ambiente se

adequado aos padrões ecologicamente corretos idealizados pela classe dominante" (Loureiro, p.26.2004) ficando assim a visão tradicionalista da educação colaborando para o desenvolvimento da sociedade e a apropriação do conhecimento cientifica dando acesso à modernidade tecnológica.

Segundo Loureiro, estes são alguns aspectos que devem ser levados em conta. Para o ponta pé inicial, portanto, é preciso entender que a educação ambiental não se detém somente no plano de ideias, e na transmissão de informações, mas na existência do processo de conscientização, caracterizado pela ação, e pela capacidade de optarmos pelo compromisso com a vida, entendo que não se pode e não se deve pensar pelo outro sem o outro que também é sujeito da ação, para Freire (1992-84) "a superação do senso comum só é possível mediante ao movimento dialético de" partindo dele passar por ele", indo além da capacidade crítica e dialógica estabelecida pelo processo educativo".

A Educação Ambiental tem por responsabilidade construir uma nova ética que se entenda por ecológica, contendo ideias e projetos que busque hegemonia da sociedade no modo como está se reproduz e produz problematizando e mudando valores ditos universais.

Entende-se, portanto que só será possível preservar e superar a falta de reciclar, reaproveitar e reutilizar os materiais, conscientizando por meio da educação, pois a escola é um local coletivo no qual se vive em pequeno grupo e partindo do princípio de que ninguém modifica sua consciência separada do mundo"(Loureiro, p.28.2004) tende-se a aproveitar o espaço, para criar uma educação ambiental que crie a separação dos conceitos humanidade e mundo oferecendo uma prática reflexiva baseando-se na teoria e encaminhando-se para a prática transformando a realidade da vida.

Segundo Ariane Kuchnen(2003), autora do livro Reciclando o Cotidiano, oferece duas alternativas públicas podem minimizar o impacto ambiental causado pelo lixo, a primeira alternativa diz respeito ao fato de que quaisquer transformações dos bens materiais virarem lixo, sendo dispensado e jogado fora.

A segunda diz respeito à reciclagem, minimizando a produção de lixo, existente no conceito dos três Rs – redução, reutilização e reciclagem – que vem sendo praticado por vários países na abordagem da questão de embalagens e outros artigos que compõem a parte sólida do lixo urbano.

Estes conceitos devem ser trabalhados na escola, levando em conta que fazemos a nossa história em comunhão com o planeta, porém necessitamos de certas condições para modificar as condições de vida. Tais princípios se realizam pela adoção de múltiplos procedimentos participativos e dialógicos que levam educando e educador a conhecer seu processo de sistematização valorizando a ação e a reflexão.

Lixo pode ser tudo aquilo que não tem mais utilidade, define-se como lixo também, aquilo que não se usa mais, ou que está muito velho, sendo este indesejado e muitas vezes descartado. Define-se lixo ainda

como resíduo sólido resultante de atividades humanas Enfim, lixo é tudo aquilo que se joga fora, que é inútil, ou não tem mais valor.

No Brasil, o lixo é composto na sua maior parte de 60% de resíduos de alimentos em desperdício, 40% do que resta são de resíduos que se constituem de embalagens e materiais o ano todo.Este foi dividido em grandes grupos devido suas características para melhor reaproveita-lo.

O lixo foi classificado e separado para melhor aproveitamento destes criando o conceito dos 3Rs. Tal ação permitiu que fossem criados grandes grupos de classificação despejando um número bem menor de dejeto em aterros apropriados, e oferecendo espaço para a criação de projetos de reciclagem preservando o ambiente.

Para garantir um desenvolvimento sustentável é preciso saber reconhecer o tipo de matéria prima que temos, hoje está, é conhecida como lixo, mas se olharmos bem têm um material rico e que favoreça o desenvolvimento das famílias:

LIXO SECO (reciclável) - Este, é composto por estrutura seca, reutilizável, a esta chamamos de reciclável. Este grupo é um dos maiores e mais rico de todos os três, pois. Além de aprendizado, oferece trabalho as pessoas menos favorecidas. Tal grupo é composto de: papel, papelão, jornais, revistas, cadernos, folhas soltas, caixas de embalagem em geral, caixa de leite, metais (ferrosos e não ferrosos) latas em geral, alumínio, cobre, pequenas sucatas, compôs de metal, vidros (inteiros e quebrados.) plásticos, garrafas PET, sacos de embalagem, brinquedos quebrados, utensílios domésticos e tudo o que se pode reaproveitar.

Segundo André Santos(monitor de uma visita ao SESC Interlagos) caso as pessoas não se conscientizasse do problema que este lixo causa ao meio ambiente, estes seriam despejados no meio, levando até 100 anos (um século)para se dissolver, podendo matar plantas, animais e mudando o ecossistema local.

LIXO ÚMIDO – Não menos importante que o outro grupo, porem bem menos aproveitável, ele é composto de cascas de frutas, legumes, lixo compostável, restos de comida, papel de banheiro, lixo de cinzeiro e sujeira de vassoura. Este grupo transforma-se em adubo orgânico, porém a população das grandes cidades, não se dispõe a fazer os container ou buracos para a transformação da matéria, ou por falta de espaço, ou por asco do mau cheiro transmitido, estes também acabam indo para o meio ambiente, mas demoram menos tempo para ser reaproveitado ou transformado pelo ambiente.

Devido às má informação e má educação da população, perde-se grande número de vitaminas e sais minerais constantes nas cascas de legumes e frutas estes poderiam ser utilizados para enriquecer a alimentação, diária, mas as pessoas possuem preconceito ou não sabem reutilizar tal material, havendo necessidade da criação de projetos para reutilizá-los. Levam de dois meses até décadas para se dissolver.

LIXO NÃO RECICLÁVEL – Papel

higiênico, papel plastificado, papel de Fax ou carbono, vidros planos, lâmpadas, lixo hospitalar e material radioativo, estes além de fazer mal a saúde humana causando doenças, leva mais de 100.000 anos para se decompor, devendo ser depositado em aterros específicos para que se evite uma catástrofe ambiental, já que alguns destes caso entrem em contato com homens e seres vivos podem até matar. Estes levam tempo indeterminado para dissolver-se e causam grandes estragos ao meio.

No mundo são produzidos diariamente mais de 2 milhões de toneladas de lixo, cada brasileiro contribui em média um quilo por dia , no lixão os resíduos não recebem tratamento adequado, poluindo o solo, o ar, as águas subterrâneas e degradando a paisagem.

A questão do lixo vem sendo apontada pelos ambientalistas, como um dos mais graves problemas ambientais urbanos da atualidade, a ponto de ter-se tomando objetos de proposições técnicas para seu enfrentamento e alvo privilegiado de programas de educação ambiental na escola brasileira.

A compreensão da necessidade de gerenciamento integrado dos resíduos sólidos propiciou a formulação da chamada Pedagogia dos 3Rs, que inspira técnicas e meios pedagógicos de enfrentamento da questão lixo.

Apesar de a fome ser um problema social no País, continuamos com problemas crônicos envolvendo a população relacionados ao armazenamento, transporte e distribuição de resíduos e alimentos.

Desperdiçamos mais de 70 mil toneladas de lixo por dia, 30% da produção total deste é de alimentos, se houvessem políticas públicas que tratassem o problema de forma integral, haveria um menor impacto social .No entanto, apesar da complexidade do tema, muitos dos programas de educação ambiental na escola são Implementados de modo reducionista, em função da reciclagem apenas com a Coleta Seletiva do Lixo, em detrimento a uma reflexão crítica abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo e do modo de produção do capitalismo.

Essa prática metodológica que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade educacional, evadindo-a da dimensão política. A conscientização das novas gerações para a necessidade do consumo responsável e da reciclagem do lixo passa obrigatoriamente pela escola

Enquanto o oficial deseja manter o status que, o alternativo deseja transforma-lo, desse modo, cada composição ideológica terá uma determinada visão da questão lixo, uma determinada leitura do significado da Política dos três Rs e, no que se refere a educação ambiental, um conjunto de proposições pedagógicas diferentes, de acordo com a visão de mundo e os interesses que as inspiram.

Para o discurso ecológico alternativo, a questão do lixo é um problema de ordem cultural e, assim, situa a cultura do consumismo como um dos alvos da crítica

à sociedade moderna. Matell (1994) chega inclusive a afirmar que o consumismo é o item mais expressivo da crítica da sociedade sustentável.

Estima-se que o que perdemos por não reutilizar e reciclar o lixo seja equivalente a jogar fora cerca de 4,6 bilhões de reais por ano, metade do lixo produzido é constituído por sobras orgânicas, reflexo do consumo de alimentos in natura e de hábitos culturais relacionados ao desperdício. Os programas Brasileiros de minimização de resíduos de lixo baseados nos conceitos dos três Rs, Reduzir, Reutilizar e Reciclar, tem mudado a consciência de cidadania e diminuído o lixo em 90% do seu peso original, tanto em domicilio quanto em escola, empresas, órgãos públicos e instituições da comunidade, além de induzir a cultura

A maioria do lixo produzido é encaminhado para os chamados lixões, no lixão os resíduos não recebem tratamento adequado, poluindo o solo o ar, as águas subterrâneas degradando a paisagem, mesmo nos melhores aterros o lixo enterrado ocupa espaço e desperdiça recursos naturais.

Para solucionar o problema dos lixões se fez necessário o gerenciamento Integrado do Lixo Urbano, que envolve formas diversas de atuação, tais como redução do lixo orgânico gerado, aterros sanitários, compostagem, incineração, e reciclagem.

No aterro sanitário o lixo é colocado dentro de valas forrada com lonas plásticas, compactando várias vezes por um trator e depois é recoberto com uma camada de 15 à 30 centímetros de terra, evitando moscas ratos e urubus. Os gases e o chorume resultantes da decomposição do lixo são coletados e tratados para não causarem mal cheiro e contaminação do lençol freático

Os aterros sanitários, entretanto, têm vida útil de curta duração e a cidade apresentam escassez de áreas disponíveis para este fim.

A compostagem é uma forma de tratar a matéria orgânica contida no lixo. Poe este processo a matéria orgânica é decomposta e o produto resultante por ser misturado a terra deixando-a mais fofa e com maior capacidade de reter água favorecendo o crescimento das plantas. O emprego da compostagem diminui o volume do lixo, contribuindo para aumentar a vida útil dos aterros sanitários.

A incineração ou queima do lixo é uma das formas adequadas de tratar o lixo urbano, os resíduos perigosos como lixo hospitalar, alimentos estragados e remédios fora do prazo de validade. O vapor produzido para incineração gira uma turbina com objetivo de gerar energia elétrica, a intenção é reduzir a quantidade de lixo nos aterros sanitários, entretanto exige total controle de emissão dos gases poluentes

A reciclagem trata o lixo como matéria prima a ser reaproveitada para fazer novos produtos trazendo vários benefícios a população . O processo utilizado porém, tem um custo elevado na implementação de coletas seletivas, havendo necessidade de permanente conscientização e adesão da população para aumentar a quantidade de material coletado para diminuir os custos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto que, o conhecimento para ser pertinente na Educação ambiental crítica, não se deriva de saberes desunido, mas de apreender a realidade a partir de um contexto significativo de forma global, percebendo o ser humano como uma unidade diversa, e complexa.

Para a Educação ambiental ser emancipatória e transformadora é preciso compreender o quadro de crise em que se vive, utilizando o espaço escolar para modificar o pensamento e transformar a realidade por meio do diálogo.

Observa-se também que para que haja tal transformação é necessário que todos os segmentos trabalhem juntos, é preciso que se crie políticas públicas adequadas para a transformação das condições ambientais, e que a escola ocupe seu lugar de mediadora para que o consumo seja feito de forma consciente e sem os desperdício existentes.

A mudança só se dará após a reflexão sobre o crescimento desenfreado da tecnologia fazendo-o de forma consciente.

Percebe-se ainda que é preciso dar a educação ambiental o devido valor delimitando o tema, considerando a Expressão meio ambiente e seus inconvenientes, percebendo a educação ambiental como transformadora quando realizada pela própria comunidade, por meio do respeito e do conhecimento dos saberes dessa população

Observa-se ainda que o trabalho com os três Rs – reutilizar, reciclar, reduzir modifica a política cultural da sociedade transformando os valores norteando os conteúdos oferecendo um potencial critico a população exercitando o questionamento e a opção de valores significativos mais dignos.

Esclareceu-se o papel da escola que não pode e não consegue realizar a transformação ambiental sozinha devido a falta de espaço e continuação dos projetos, por falta de espaço social, e conhecimento, antes de mais nada é necessário que o professor apreenda o conhecimento para depois transporta-lo para seus alunos de forma significativa e ordenada.

Tudo leva a crer, portanto que a educação ambiental só terá sucesso quando esta for incutida no cotidiano, tornando-se prática diária, para isto, seria necessário uma transformação e uma conscientização social, levando o indivíduo a perceber-se participante e responsável pelo meio em que se vive.



VALDECI FELIPE DO NASCIMENTO

Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Neves – UNESP, Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. A ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: EXPERIMENTOS NATURAIS E PLANEJADOS. ED . ARTMED. SP,2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos CONCEITOS PARA SE FAZER EDUCAÇÃO AMBIENTAL – Cadernos de Ed. Ambiental. 1999.

CIÊNCIAS - CONTEÚDOS METODOLÓGICOS DE CIÊNCIAS NATURAIS. UNIARARAS – Fundação Herminio Hometto,2010/201

GONÇALVES.Carlos Walter Porto. OS (DES) – CAMINHOS DO MEIO AMBIENTE. Ed. Contexto.SP , 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. – TRAJETÓRIA DA ED. AMBIENTAL .Ed. Cortez – 2004.

MURGEL,Eduardo, e outros. ECOLOGIA EM DEBATE. ED Moderna. SP 1997.



AVALIAÇÃO INTERNA OU EXTERNA: QUAL DELAS É MELHOR?

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as avaliações internas e externas que ocorrem nas escolas brasileiras. Veremos ao longo deste trabalho que as escolas necessitam de momentos avaliativos, pois isso faz com que os professores retomem suas ações e replanejem intervenções. Além disso, veremos que é preciso que os professores conheçam os vários tipos de avaliações disponíveis e que elas sejam adequadas às necessidades dos alunos de forma a proporcionar elementos de análise do processo de ensino e aprendizagem. Analisaremos também as avaliações em larga escala produzidas e aplicadas pelo governo, a fim de identificar o nível de proficiência dos alunos das escolas brasileiras. À medida que formos desenvolvendo o trabalho conheceremos as características de cada uma das avaliações, identificando o que cada uma proporcionar ao aluno e como elas ajudam o professor a melhorar suas aulas. Por fim, procuraremos demonstrar como cada uma contribui para a melhorar, ou não, do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação; Avaliação Interna; Avaliação Externa; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar criticamente os processos de avaliação aplicados no Ensino Fundamental, mais especificamente nas séries iniciais, do 1º ao 5º ano. A presente análise enfoca as dificuldades referentes ao assunto abordado, bem como também referentes à formação dos professores de acordo com os novos desafios postos à educação brasileira.

Para a realização do referido trabalho, houve uma extensa pesquisa de campo e bibliográfica, por meio da qual se procurou levantar dados documentais, buscando elucidar em livros, artigos científicos e outras fontes, os mais diversos aspectos concernentes à avaliação.

A investigação desta pesquisa, diz respeito à identificação das ferramentas utilizadas na prática pelos professores e quais as consequências para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Primeiramente fez-se necessário abordar como se deu a mudança educacional brasileira advinda do debate de questões a respeito da avaliação nas últimas décadas, garantindo as transformações indispensáveis exigidas pelo país.

Este artigo objetiva analisar a realidade vivida pela educação brasileira, especificamente no que concerne a avaliação de acordo com a perspectiva dos professores.

O objetivo geral a ser demonstrado é como o professor deve avaliar, quantitativamente ou qualitativamente e as consequências dessas avaliações.

Pretende ainda:

- Mostrar qual a necessidade de se repensar a prática avaliativa;
- Analisar os instrumentos de avaliação utilizados na prática educativa – avaliações internas – propondo adequação, de acordo com as necessidades atuais;
- Analisar a avaliação feita pelos órgãos governamentais – avaliações externas – e suas consequências para o contexto escolar.

Com a chegada do terceiro milênio, pensou-se em contemplar este tema em função do grande desafio que a ação docente vem enfrentando na busca de uma avaliação que prima pela qualidade de ensino.

Para embasar as discussões propostas faremos a revisão de literatura de autores como Moacir Gadotti, Jussara Hoffmann, Madalena Freire, entre outros, além de publicações em Revistas de Educação, artigos Científicos e publicações institucionais.

A todo o momento no ambiente escolar ocorre a avaliação. No entanto surgem dúvidas sobre que tipo de avaliação utilizar no dia-a-dia da escola: a avaliação quantitativa que mensura o aprendizado do aluno ao final de um processo, ou a avaliação qualitativa que avalia o aluno ao longo do processo de aprendizagem?

Sabendo que tanto na escola como fora dela, nossos alunos são avaliados. Seja num vestibular ou num concurso público, haverá uma avaliação e refletindo que essas avaliações são, em sua essência, quantitativas, os professores questionam-se sobre qual é a melhor forma de avaliar o aluno.

Ao longo deste trabalho discutiremos as

duas formas de avaliação e o impacto da mesma sobre a aprendizagem dos alunos.

AFINAL, O QUE É AVALIAÇÃO?

A Avaliação é um processo em que deve ser considerado o desenvolvimento do aluno. Tradicionalmente é feita em sala de aula e com a supervisão apenas do professor, ela serve como um instrumento para classificar e rotular os alunos entre os bons, os que dão trabalho e os que não têm jeito.

A concepção que o professor possui sobre a função da avaliação depende de sua história de vida, de suas expectativas em relação aos seus alunos e de sua visão teórica.

Paulo Freire insiste muito na necessidade do diálogo como estratégia de ensino. As escolas deveriam ouvir sempre seus alunos a respeito do que lhes é ensinado e fazer avaliações permanentes. O que acontece é o contrário; em geral, nunca se pergunta a eles o que querem aprender. (GADOTTI, 1991, p. 46).

Além das notas para formalizar o aproveitamento do aluno, o professor vem se deparando com as avaliações institucionais, necessitando de uma visão diferente de avaliar.

De acordo com Perrenond, uma vez repensado o currículo e sua função, deve-se atentar para o fato também que tal instrumento necessitará ser revisto de tempos em tempos, bem como deverá ser revista também a atuação dos professores e a organização pedagógica da escola, para que seus princípios educacionais não percam ou cristalizem no tempo. (BESSA, 2006, p. 154)

Com as cobranças em larga escala de avaliações da instituição de ensino como a prova Brasil, o Saresp e outras, a avaliação ganhou uma nova perspectiva.

Provas como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), criado em 1990, focaliza os efeitos do ensino sobre o desempenho dos alunos em função das condições da escola, professores qualificados e formas de gestão. E a Prova Brasil, criada a partir de 2005, visando complementar a avaliação feita pelo Saeb. Ambas censitárias, avaliando todos os alunos das escolas públicas urbanas.

Segundo Oliveira (2008, p.230 a 237), uma das funções da utilização do resultado dessas testagens é pensar as razões das insuficiências observadas; questionar-se sobre o ensino dessas temáticas, e possíveis defasagens na formação dos professores; e a avaliação e o redimensionamento do projeto pedagógico da escola.

COMO O PROFESSOR AVALIA

Avaliar para classificar e aprovar ou não, sempre foi uma tendência, uma realidade, porém atualmente a avaliação vem sendo utilizada como uma importante ferramenta para auxiliar o professor.

A avaliação é muito mais que um conjunto de acertos e erros, como nos demonstra Jussara Hoffmann em entrevista à Revista Nova Escola, abril/maio de 2010, p.31:

"Independentemente de uma resposta estar certa ou errada, ela sempre dá sinais

sobre o nível de aprendizagem da turma e aponta os caminhos que o professor pode escolher para dar continuidade ao planejamento".

Assim, como saber o que o aluno aprendeu? Para analisar o desenvolvimento/aprendizagem do estudante o professor utiliza a avaliação. Mas, avaliar não é apenas fazer provas e reprovar alunos, avaliar é identificar dificuldades, buscar novos caminhos e modificar a metodologia se necessário, para se alcançar o seu objetivo maior, o pleno desenvolvimento do aluno.

Como efetuar essas avaliações é que vem sendo o ponto de interrogação. Existem os professores preocupados com o progresso de seus alunos, e existem os professores que não estão preocupados deixando a avaliação apenas para promover ou não no final de cada bimestre, e no final do ano letivo reprovar aqueles que não alcançarem média adequada.

Este tipo de descaso, por parte de alguns profissionais, levou nosso governo a instituir formas para avaliar como estão nossos alunos. E como não existe a possibilidade de colocar um fiscal em cada sala de aula, foram surgindo às provas voltadas para testagens em grande escala, em que pudessem medir como andam nossas crianças.

Com as provas institucionais, muitas escolas mostraram que estão trabalhando em prol dos alunos, e conseguiram bons resultados e outras escolas em contrapartida, começaram a mostrar o quanto estão debilitadas.

A avaliação nunca esteve tanto em evidência. Nosso mundo é competitivo e os testes ao longo da vida são inevitáveis, porém nunca se testou tanto crianças como agora.

Segundo Jussara Hoffmann:

Grupos cada vez mais numerosos de professores reúnem-se para discutir essa prática nas escolas e nas universidades. Percebo, sem dúvida, que eles não se satisfazem mais em repetir os métodos tradicionais de avaliação e passam a contestá-los quanto ao seu significado social e político. (HOFFMANN, 1997, p.101)

Avaliar é uma ferramenta e que deve ser utilizada a favor do aluno e não uma arma para amedrontar, discriminar e classificar o aprendizado, mas sim uma ferramenta para melhorar a relação professor-aluno e promover seu pleno desenvolvimento. Hoffmann fala sobre o processo de avaliação e o define como:

[...] um processo dialético que absorve em si o próprio princípio da contradição. Ou seja, para superarmos as dúvidas, os obstáculos em avaliação, precisaremos nutrir-nos dessas contradições para encaminhar-nos à superação. A avaliação é essencial à docência, no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. Ao mesmo tempo, a avaliação encomendada (do aluno e do professor) é um jogo político poderoso. Se o cotidiano é o maior horizonte da avaliação, a configuração do sistema educacional é um emaranhado de fatores burocráticos.

Existem leis, pareceres, resoluções que regem a organização do ensino das escolas, existem regimentos e determinações que regem a ação do professor na sala de aula, existem as exigências dos professores aos alunos decorrentes dessa configuração. Tomar consciência desse jogo de poder é essencial à reconstrução do significado da avaliação. Não é o especialista em gabinete, afastado da docência e do contexto da sala de aula, que terá condições de conduzir estudos avaliativos inovadores. É a partir da ação coletiva e consensual dos professores que isso poderá acontecer. (HOFFMANN, 1993, p.111).

É preciso, pois, que as mudanças nas formas de avaliar partam das ações dos professores, cujo comprometimento em avaliar torne este instrumento em um norteador das ações pedagógicas eficientes e também num sinal que convida a rever as práticas de ensino para garantir a aquisição efetiva de conhecimentos por parte do aluno.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

Há, de acordo com a finalidade, vários tipos de avaliação e para que cada um seja utilizado adequadamente, visando avanços na aprendizagem do aluno, o professor deve conhecer e saber utilizar cada um desses tipos de avaliação. Assim, a avaliação pode ser:

- Somativa – é realizada em uma única oportunidade, ou seja, é uma avaliação final, cuja finalidade é verificar se os objetivos inicialmente estabelecidos foram alcançados ao término de um processo. Sua aplicação está geralmente voltada para a certificação, promoção ou seleção;
- Formativa – é contínua, pois é realizada ao longo de todo o processo educacional e tem como finalidade permitir o acompanhamento e análise dos pontos fortes e fracos desse processo, para que se possa aperfeiçoá-lo quando ainda estiver ocorrendo.
- Diagnóstica – é aplicada no início do processo que se quer avaliar, tendo, por exemplo, a função de identificar o estágio de aprendizagem ou desenvolvimento em que os alunos se encontram, esclarecendo aquilo que eles já detêm dos pré-requisitos necessários ao ingresso numa nova etapa de ensino. Também pode ocorrer num momento durante o processo de ensino e aprendizagem quando, por exemplo, buscam-se as causas do fracasso que possa ocorrer na aprendizagem.

AVALIAÇÃO INTERNA

A avaliação interna é aquela realizada pelo professor e que acontece em sala de aula, ela busca verificar a aprendizagem dos alunos. Esse tipo de avaliação ocorre sistematicamente e o professor pode lançar mão de diferentes instrumentos de avaliação. Esses instrumentos podem ser:

- Portfólios

O portfólio é um instrumento avaliativo que proporciona uma visão global do processo de aprendizagem dos alunos. Nele o professor registra o caminho percorrido pelo aluno e a partir daí consegue definir suas próximas ações.

- Testes/provas

As provas são o instrumento mais conhecido entre os professores. Elas são estruturadas em torno de um número limitado de perguntas que o aluno deve responder sobre um conteúdo ou conteúdos estudados.

- Observação

A observação é um ato natural do ser humano por meio do qual o professor pode vir a conhecer melhor seus alunos e analisar o desempenho dos mesmos em sala de aula, determinando seus avanços e dificuldades. No entanto, é necessário haver registro sistemático das observações para que as informações não se percam.

- Registros

Os registros são de suma importância para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A partir deles o professor pode realizar uma análise critica e reflexiva daquilo que foi observado ao longo de todo processo educativo.

- Autoavaliação

A autoavaliação é uma oportunidade que o aluno tem de refletir sobre seu percurso de aprendizagem ao longo do bimestre, por exemplo. O professor, ao proporcionar a autoavaliação deve, junto com os alunos, analisar, discutir e mostrar caminhos possíveis para a melhora do processo de aprendizagem.

É na sala de aula que a avaliação interna se concretiza. Ao aplicar essa avaliação o professor está em busca de dados sobre os resultados de suas ações e do desempenho dos alunos.

Se bem utilizados, os resultados das avaliações internas fornecem informações importantes para os professores avançarem em suas práticas pedagógicas ou retomar alguma etapa a fim de vencer as dificuldades nela apresentadas pelos alunos. Além disso, a avaliação interna identifica o desempenho de cada aluno e possibilita o planejamento e a discussão de ações específicas para cada caso.

AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação externa também é conhecida como avaliação em larga escala. Ela é um dos principais instrumentos utilizados pelo governo para a implantação e elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, levando a escola e a comunidade a alterem suas ações e redirecionem o seu método de trabalho.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala:

- A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb).

A Aneb abrange, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil, e que pertencem às etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular.

- A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

A Anresc é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados.

- A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A ANA é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

O principal objetivo dessas avaliações é realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

ESTRUTURA DAS AVALIAÇÕES

As avaliações internas e Externas possuem estruturas diferentes como veremos a seguir:

- Avaliação interna

Foco no processo de aprendizagem;

Pode ser constituída por provas abertas e/ou objetivas, por registros e observações e por portfólios;

É composta pela Teoria clássica dos itens (TCT), que visa determinar a quantidade de acertos do aluno.

- Avaliação externa

Foco no desempenho dos alunos;

Pode ser constituída por testes de proficiência ou questionários contextuais de desempenho;

É composta pela Teoria de Resposta ao item (TRI), que envolve um conjunto de modelos matemáticos nos quais o item (ou questão) é o elemento-chave. Há três características importantes do item a serem consideradas: dificuldade, discriminação e probabilidade de acerto ao acaso. Os itens têm características diferentes e, consequentemente, fornecem uma quantidade diferente de informação sobre o conhecimento. Assim, segundo Érica Catalani (Graduada em Matemática e em Pedagogia com especialização em Modelagem Matemática, mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, doutoranda em Educação na temática de avaliação na USP e coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional da SME-SP):

[...]As questões são chamadas de itens por serem elaboradas de forma especial em razão da natureza diferente do instrumento de avaliação, que trata da aprendizagem dos respondentes e não da seleção deles.

O item possui uma estrutura típica que envolve um texto-base, uma comanda e, se for de múltipla escolha, alternativas.

O texto-base é a apresentação das informações necessárias para a resolução da questão, é nele que todas as informações

são apresentadas, seja na forma de texto, numérica, figurativa, mapa etc.

A comanda ou enunciado contém uma proposta cognitiva a ser exigida do(a) aluno(a), pode ser expressa na forma de pergunta ou na forma de sentença a ser completada. (Revista Magistério 4, 2015. p. 35).

AVALIAÇÃO INTERNA OU EXTERNA: O QUE É MELHOR?

Como já vimos anteriormente à avaliação interna permite que o professor verifique como está o processo de ensino e aprendizagem, levando-o a analisar seu próprio trabalho e o desempenho dos alunos. Já as avaliações externas buscam traçar um diagnóstico sobre determinado momento do processo, visando identificar as competências adquiridas pelos alunos.

Apesar de terem objetivos aparentemente diferentes, as duas formas de avaliação devem traçar um diagnóstico sobre o nível de proficiência obtido pelos alunos, assim o professor será capaz de planejar suas aulas de acordo com as necessidades reais dos alunos.

As avaliações externas possuem aspectos positivos e negativos. Um aspecto negativo desta avaliação é que as escolas tendem a ensinar apenas os conteúdos que constituem os itens avaliados nessas provas. É comum ver que se organizam “simulados” com exercícios de leitura e resolução de problemas no formato dos que constituem as avaliações externas. Há um treinamento massificado que não garante o aumento nos níveis de proficiência dos alunos. Outro aspecto negativo é que os resultados não são individuais, ou seja, não há identificação por aluno nos níveis de proficiência dessas avaliações.

O aspecto positivo das avaliações externas é a incorporação, pela comunidade escolar, dos indicadores de desempenho como importante elemento para o conhecimento da realidade escolar. Esse conhecimento leva ao estabelecimento de metas mais precisas e ao conhecimento das necessidades prioritárias dos alunos.

Quanto à avaliação interna, podemos dizer que seu aspecto positivo é a possibilidade de se obter informações importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que possibilita a retomada de objetivos não alcançados por cada um dos alunos, ou seja, a avaliação interna possibilita ao professor identificar o desempenho de cada um de seus alunos, dando-lhe a oportunidade de retomar conteúdos específicos.

Um aspecto negativo dessa avaliação se apresenta quando a mesma apoia-se em provas classificatórias, visando notas que levam a identificação dos alunos que aprenderam daqueles que não aprenderam, sem proporcionar a retomada de conteúdos e estratégias de ensino que garantam a aprendizagem.

A análise desses aspectos positivos e negativos possibilita a conclusão de que uma avaliação completa a outra, ou seja, uma – a interna – leva a identificação individual de avanços e aquisição de proficiências por parte dos alunos, a outra – a externa – possibilita o conhecimento da comunidade escolar e a análise das proficiências necessárias

aos alunos para se enquadrarem em níveis adequados e avançados de aprendizagem.

Como bem nos coloca Catalani apud Professor Dr. José Francisco Soares:

As avaliações internas, de modo geral, abrangem a seguinte pergunta fundamental: o que o aluno aprendeu daquilo que foi trabalhado/ensinado?

Já as avaliações externas abrangem uma pergunta também fundamental, mas diferente: o que o aluno deveria ter aprendido daquilo que deveria ter sido trabalhado/ ensinado?

Nessa perspectiva, ela permite apreender aspectos do direito à aprendizagem que foram desconsiderados, servindo à equidade e à qualidade social da educação.

Compreendida essa necessidade, os educadores poderão ter consciência de que as informações produzidas pelas avaliações externas complementam as importantes informações trazidas pelas avaliações internas e institucionais. (Revista Magistério 4, 2015. p. 32/33).

Assim, concluímos que ambas são de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, desde que o professor saiba utilizar os dados que elas trazem para reavaliar sua prática e as estratégias de ensino, buscando uma melhora na aprendizagem de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foram apresentados alguns aspectos que, influenciam a ampliação do consenso quanto à importância da avaliação no contexto escolar e em sala de aula, para a formação pedagógica do educando de forma ampla atendendo suas plenas necessidades ao longo de sua vida escolar.

A educação deve ser sempre analisada de perto, porém a avaliação não é satisfatória se coletar apenas dados estatísticos de forma quantitativa, pois a nova educação exige uma formação baseada em habilidades e competências. Dessa forma, a avaliação produzida e aplicada dentro da escola deve ocorrer continuamente, de forma a identificar quais habilidades não foram atingidas e auxiliar na retomada dos conteúdos necessários para que o aluno possa avançar em seu processo de aprendizagem. Mais que quantificar, a avaliação precisa fornecer elementos ao professor para que este possa conhecer seus alunos individualmente e quais são as habilidade e competências que cada um deve atingir.

Assim sendo, a avaliação subjetiva, contínua, diária e qualitativa, se apresenta com números e consequências, sendo a melhor alternativa para a valorização do educando e para desenvolver suas múltiplas potencialidades a favor da educação para o futuro.

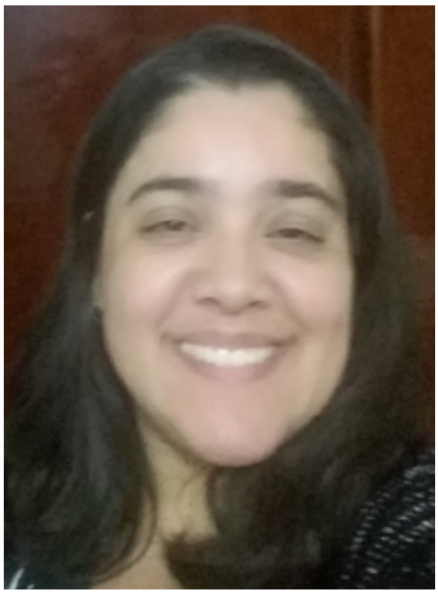
Além de uma avaliação interna de qualidade, a educação do século XXI coloca exigências ante o desenvolvimento da educação e a implantação de planos de estudo modernos, flexíveis e relacionados com o mundo do trabalho, ou seja, atualmente exigem-se alunos pensantes, professores atuantes e uma avaliação elaborada pelo conjunto do corpo docente, avaliando sim o potencial do aluno e não quantificando apenas um

percentual do que conseguiu alcançar.

As exigências em relação à atuação dos alunos na sociedade também se apresentam nas avaliações externas que visam determinar o nível de proficiência em que se encontram os educandos das escolas brasileiras. Com vistas a isso, as avaliações em larga escala possibilitam identificar quais habilidades foram desenvolvidas e fornecem base para que a comunidade escolar identifique quais habilidades estão em defasagem e precisam de maior atenção.

Assim, de posse dos resultados das avaliações internas e externas, os professores podem retomar e reorganizar suas práticas de ensino visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem, de forma a levar os alunos a avançarem em seus níveis de proficiência, tornando-se capazes de atuar na sociedade em que vive de forma crítica e participativa.

Dessa forma, unir a avaliação interna à externa, baseando-se nos dados proporcionados por ambas é que se promoverá uma educação plena, pois o aluno é formado por um conjunto de influências, sócio-políticos e culturais, e levando-se em consideração que a educação está baseada no desenvolvimento pleno de suas habilidades e competências educacionais, faz-se necessário utilizar a avaliação, tanto interna quanto externa, como um instrumento de análise significativo no processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos.



VERA DA GRAÇA FERREIRA FRANCISCO

Graduação em Pedagogia pela UNICID – Universidade Cidade de São Paulo (2011); Bacharel em Comunicação Social pela UMC – Universidade de Mogi das Cruzes (1997); Especialização em Nível de Pós-Graduação em Alfabetização pela UNICID (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura de São Paulo

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Avaliação da Educação e da Aprendizagem. Curitiba. IESDE Brasil S.A., 2008, p. 215.

BESSA, Valéria da Hora. Teorias da Aprendizagem. Curitiba. IESDE Brasil S.A., 2006, p.154.

DEMO, Pedro. Avaliação Sob o olhar propedêutico. Campinas (SP) Papirus, 1996 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p. 13.

GADOTTI, Moacir. Convite à Leitura de Paulo Freire. 2 edição. São Paulo – SP. Scipione, 1991, p. 46.

http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. – 27 ed. – Porto Alegre, Editora Mediação, 1997, p. 101.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993, p.111.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da Escola? In: São Paulo (SP) Secretaria de Educação. Educação: Fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.

Publicações e Artigos: Instituto Superior de Educação Pró-Saber. Avaliação. Madalena Freire. Disponível em: http://www.prosaber.org.br/comunidade/?p=4320 Acesso em 11 de setembro de 2018.

REVISTA NOVA ESCOLA, Gestão Escolar. Além das Notas. São Paulo, ANO II, revista n.7, abril/maio de 2010, p.31.

REVISTA MAGISTÉRIO 4. Avaliação, um direito do aluno. São Paulo, 2015. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10589.pdf. Acesso em 11 de setembro de 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas Campos. Metodologia da Pesquisa. 2 edição. Curitiba. IESDE Brasil S.A., 2009.



A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho tem como foco o desenvolvimento psicomotor na educação infantil e sua relação com o processo de maturação da criança. É um estudo bibliográfico que traça minuciosamente a importância do processo psicomotor com o brincar na educação infantil, a relação entre os dois e quais requisitos básicos para uma aprendizagem significativa neste processo na pré-escola. Sendo assim, após revisão teórica dos dados foram analisados a partir dos seguintes elementos: Definição de psicomotricidade, Desenvolvimento Psicomotor, O brincar na educação infantil. Com isso, encontrou-se o resultado: é bastante evidente a importância do brincar para a maturação do desenvolvimento psicomotor da criança, por meio das brincadeiras.

Palavras-chave: Desenvolvimento Psicomotor; Educação Infantil; Brincar.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da criança é um processo complexo que envolve diversos sistemas e habilidades. Frequentemente encontramos nas escolas, crianças que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem e estes problemas podem estar relacionados ao não desenvolvimento de certas habilidades durante sua trajetória na educação infantil. Neste aspecto é necessário que a criança adquira na educação infantil e pré-escola estas habilidades e nível de maturação, sendo estimulada nas mais diversas experiências e brincadeiras.

Neste sentido de responder ao problema da pesquisa, levantou-se os seguintes objetivos:

- Entender o que é a Psicomotricidade; Que etapas são necessárias para o desenvolvimento psicomotor; A importância do brincar na educação infantil.

Sabendo-se que a aprendizagem é um processo complexo que exige diversas habilidades adquiridas, surge a justificativa para a realização deste trabalho. Esclarecer até que ponto a psicomotricidade influencia no processo de maturação e aprendizagem da criança, quais suas contribuições para o desenvolvimento global e destacar o quão importante são as experiências vividas da mesma, daí a necessidade de aprofundamento da discussão deste tema.

Para estudar o tema, optou-se com relação ao método de procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, por intermédio de artigos, sites e livros para fundamentar os dados da realidade estudada. A abordagem metodológica qualitativa do tipo de pesquisa permitiu conhecer como se dá a intervenção da perspectiva da psicomotricidade na educação infantil.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sociedade cada vez mais cobra algumas competências e habilidades das crianças, desde a mais tenra idade, o que se observa em determinados casos, é que as crianças apresentam dificuldades em realizar atividades básicas, consequentemente atrapalhando o aprendizado.

Segundo Oliveira (1997, p.41) “para uma pessoa manipular objetos da cultura em que vive precisa ter certas habilidades que são essenciais. Ela precisa saber se movimentar nos espaços com desenvoltura, habilidade e equilíbrio, e ter o domínio do gesto e do instrumento (coordenação fina)”.

Sabendo que o desenvolvimento psicomotor é um fator crucial não somente para o desenvolvimento da aquisição do movimento, mas também para uma aprendizagem significativa, vamos tratar dos fundamentos e da sua importância, relacionando-o ao desenvolvimento cognitivo na educação infantil.

DEFINIÇÃO DE PSICOMOTRICIDADE

Segundo a Associação Brasileira de

Psicomotricidade, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

FUNDAMENTOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para uma aprendizagem significativa, do ponto de vista da Psicomotricidade, existem algumas habilidades que precisam ser desenvolvidas como: coordenação motora global, fina e óculo manual, esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal, discriminação visual e auditiva.

COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL

A coordenação motora global refere-se à atividade dos grandes músculos e ajuda no desenvolvimento postural, na dissociação dos movimentos e na realização de movimentos simultâneos.

Oliveira (1997, p.41), afirma que a coordenação motora global:

Depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo. Este equilíbrio está subordinado às sensações proprioceptivas cinestésicas e labirínticas. Através da movimentação e da experimentação, o indivíduo, procura seu eixo corporal, vai se adaptando e buscando um equilíbrio cada vez melhor. Consequentemente, vai coordenando seus movimentos, vai se conscientizando de seu corpo e das posturas.

COORDENAÇÃO MOTORA FINA E ÓCULO-MANUAL

A coordenação motora fina relaciona-se com a habilidade de controlar pequenos músculos para exercícios refinados. É ela que permite desenvolver formas diferenciadas de pegar e controlar diversos objetos, como por exemplo, o ato de pressão e apreensão do lápis para a escrita ou o ato de pressão e apreensão da borracha para que se possa apagar erros no papel.

Neste aspecto, Oliveira (1997, p.42), afirma que:

Temos que ter condições de desenvolver formas diversas de pegar os diferentes objetos. Uma coordenação motora elaborada dos dedos da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos. É através do ato de preensão que uma criança vai descobrindo pouco a pouco os objetos do seu meio.

A coordenação óculo-manual relaciona-se com o controle do olhar que acompanha a mão enquanto a mesma desempenha alguma função buscando a harmonia dos movimentos e a obtenção dos resultados almejados. Este tipo de coordenação está conectada a coordenação motora fina.

ESQUEMA CORPORAL

O esquema corporal é o ponto de referência que a criança possui para interagir com o mundo que a cerca. Ela precisa primeiro se conhecer para poder melhor conhecer o

mundo. Neste ponto, Oliveira (1997, p. 47), destaca que:

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função do próprio corpo. Isto significa que, reconhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os.

As crianças com esquema corporal mal definido podem vir a apresentar dificuldades no vocabulário por não ter descoberto todas as possibilidades espaciais do seu corpo.

LATERALIDADE

A lateralidade relaciona-se com o estado de predominância do hemisfério cerebral sobre uma das metades do corpo. Ela determina o uso dominante que a criança faz de uma das mãos, de um de seus olhos e de uma as suas pernas.

Para Oliveira (1997, p. 62), a lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé. Isto significa que existe um predomínio motor, ou melhor, uma dominância de um dos lados.

Ao desenvolver a lateralidade a criança aprende mais facilmente o conceito de direita-esquerda. Também permite uma melhor coordenação motora fina, o que resulta a uma maior precisão dos movimentos necessários para a escrita.

ESTRUTURA ESPACIAL

A estrutura espacial relaciona-se com a construção mental que se opera por intermédio de nossos movimentos em relação aos objetos que estão em nosso meio. A noção de espaço tem relação direta com a noção de tempo e vice-versa. A noção espacial é necessária para que a criança possa se organizar perante o mundo e organizar as coisas em relação a si próprias e entre elas mesmas.

Oliveira (1997, p. 74), destaca a importância da estruturação espacial:

A estruturação espacial é essencial para que vivamos em sociedade. É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas. Nesta comparação entre os objetos constatamos as características comuns a eles (e as não comuns também). Através de um verdadeiro trabalho mental, selecionamos, comparamos os diferentes objetos, extraímos, agrupamos, classificamos seus fatores comuns e chegamos aos conceitos destes objetos e às categorizações.

ESTRUTURA TEMPORAL

Relaciona-se com a capacidade de nos situarmos em função da sucessão de acontecimentos. É indissociável da estrutura espacial.

Neste aspecto Piaget (s/d, p.11-12, apud OLIVEIRA, 1997, p. 85) declara:

O tempo é a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória nas cujo desfecho e objetivo final é também espacial...

Esta habilidade garante à criança a capacidade de localizar-se perante os acontecimentos que já passaram ou irão acontecer, permite que a criança situe-se nos dias da semana e nas estações, meses do ano e ordene os números em uma sequência lógica.

DISCRIMINAÇÃO VISUAL E AUDITIVA

A leitura exige uma sucessão de acontecimentos, tanto no campo visual, quanto no auditivo, para que se desenvolva a leitura e escrita de forma efetiva é necessário um aparelho auditivo e visual íntegro. Segundo Valett (1989, p.21, apud OLIVEIRA, 1997, p. 99):

A prontidão para a leitura exige a organização de sistemas sensoriais diferentes, incluindo a integração de dados e informações visuais experimentados através da convergência ocular, direção e orientação espacial e sugestões perceptivas de sombra, cor, forma, matriz e relações contextuais.

A discriminação auditiva faz com que a criança não confunda letras com sons parecidos como p por b, s por z, c por g e entre outras.

O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a educação infantil a criança busca experiências com seu próprio corpo, seu entorno e com os demais a sua volta e a psicomotricidade irá ajudar a criança nessa compreensão do eu com o mundo.

Segundo a Wikipédia, o significado de brincadeira é: "ação de brincar, de entreter e distrair. Pode ser uma brincadeira recreativa de esconde-esconde ou um gracejo, como trocadilhos ou insinuações".

Durante as brincadeiras, a criança irá viver experimentações, nas quais irá desenvolver todas as competências necessárias para sua maturação.

Neste aspecto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 28), destaca:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se analisar a psicomotricidade na educação infantil e diante de tudo que foi visto, concluímos afirmando que o ato de brincar na educação infantil é antes de qualquer coisa um

aprendizado motor e de sociabilidade.

Percebeu-se que há ligações de interdependência entre a psicomotricidade e o brincar. Essa relação inicia-se com o movimento que é trabalhado pela psicomotricidade (une o movimento ao pensamento), surgindo assim as habilidades básicas (esquema corporal, lateralidade e estrutura espaço-temporal), habilidades estas destacadas neste trabalho.

De acordo com o que foi levantado neste trabalho, acredita-se que foram encontrados elementos suficientes para responder a problemática levantada, uma vez que foi demonstrado que o processo de maturação ocorre durante essa experimentação, vivenciada pelas crianças no processo do brincar, durante a educação infantil.



VIVIANE DA CRUZ SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2013); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Básica na EMEI Parada de Taipas (Rede Municipal de São Paulo), Professora de Educação Básica, EMEB Sátiro Alves de Souza (Rede Municipal de Jandira).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. O que é psimotricidade?. Disponível em: https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/. Acesso em 29 agosto 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, 1998.

INTTEGRARE, Clínica. Qual a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem?. Disponível em: http://www.inttegrare.com.br/novidades/noticia/57/qual-a-importancia-da-psicomotricidade-para-o-desenvolvimento-infantil-e-para-aprendizagem. Acesso em 29 agosto 2018.

OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade – Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico. 7ª edição. Petrópolis,RJ. Vorazes, 1997.

SEARA, E.C.R; ZAGO, E. O brincar no contexto da psicomotricidade. Disponível em:http://www.efdeportes.com/efd148/o-brincar-no-contexto-da-psicomotricidade.htm. Acesso em 29 agosto 2018.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Brincadeira. Acesso em 29 agosto 2018.



LITERATURA PARA CRIANÇAS PEQUENAS

RESUMO: O presente trabalho surgiu com o intuito de investigar sobre a história da literatura, baseando em alguns principais autores da história, como: Andersen, La Fontaine e irmãos Grimm. Nessa investigação, procurou-se observar os aspectos culturais e a característica da composição literária e o que elas revelam sobre uma época, sabendo que, sobretudo, a literatura também é um instrumento cultural. Diante da importância cultural e histórica, além do fortalecimento das bases leitoras, o trabalho trata do direito da criança e do adolescente de ter acesso a textos literários em sala de aula e como se pode tratar de aspectos relevantes relacionados ao desenvolvimento leitor dos alunos. Os gêneros literários, podem ser variados, como: contos de fadas, lendas, mitos e outros, de modo que, cada um possui uma intenção e um modo de ser contado.

Palavras-chave: Literatura; Crianças; Direitos; Contos.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é importante por vários motivos na vida do ser humano. Ela é indispensável para a criação de um mundo imaginário, em que por meio das experiências vividas subjetivamente por meio das histórias, a criança consiga achar várias formas de expressar o seu pensamento e sobretudo, se reconhecer nelas. Além do valor do experimento e da fantasia, existe a aquisição do prazer da leitura.

A contação de histórias, bem como as histórias lidas, estão presentes na vida das pessoas desde que elas são bem pequenas. Cada família tem uma relação com a leitura diferente da outra. Uma família pode contar histórias para os bebês, ao passo que outras podem achar que é importante contar a partir uma determinada idade. Da mesma forma que uma família pode contar ou ler histórias em um determinado momento do dia, como por exemplo na hora de dormir, ao passo que a outra, conta histórias na hora do café da manhã e daí por diante.

O contato com o livro, o manusear as suas páginas, o contato com as suas folhas, traz uma experiência inigualável para a vida. O livro possui forma, possui cheiro e alguns, possuem textura. São essas lembranças que se carrega, além de todo o apanhado educativo que ele oportuniza.

No entanto, no mundo moderno, com tantas formas de entretenimento e prazer, percebe-se que a sociedade de modo geral, tem deixado esse objeto tão importante de lado. Por conta da revolução tecnológica e com o uso cada vez mais frequentes de smartphones, tablets, e todo o tido de tela, cada uma mais inovadora que a outra, tem tirado o foco dos adultos e consequentemente das crianças, criando uma distância cada vez maior entre eles e o livro.

Por esse motivo, tem sido cada vez mais difícil que os professores, especialmente dos anos iniciais, conseguirem que as crianças se interessem pelos livros e pelas histórias que eles trazem, estimulando o gosto pela leitura.

Antigamente, a contação de histórias era um instrumento preciso nas escolas, tanto de ensino fundamental, nas séries iniciais, como no ensino fundamental. Contava-se histórias para várias finalidades: para distrair, para entreter, para servir de estratégia para algum conteúdo etc. deste modo, a contação sempre teve um papel importante na formação das pessoas, também, nas práticas escolares.

A contação de histórias consegue elevar a criança em sua plenitude, instigando a sua imaginação, a sua criatividade, inventividade, cognição, enfim, ela consegue tratar de assuntos importantes com leveza. Ela tem o "poder" de despertar os sentimentos e de certa forma, contribuir com aspectos sensíveis e cognitivos do ser humano, e a sua presença é vital nos centros educacionais. Portanto, ao passo que educadores, nos resta saber quais são as reais contribuições e de que forma ela pode ser melhor aproveitada. Neste sentido, o trabalho pretende trazer uma pesquisa aprofundada sobre os processos cognitivos que são desenvolvidos por meio da contação de histórias e da riqueza das vivencias e

interações nesses momentos, pelas crianças. Também, traz a importância da contação e da leitura na escola, bem como a contribuição dos contos de fadas, mitos e fábulas para o desenvolvimento do ser humano, como ser social e transformador do meio.

Esse trabalho tratará da linguagem literária e de alguns principais autores desse universo, bem como a literatura contemporânea para crianças.

A LITERARURA PARA CRIANÇAS

A literatura infantil possui um registro de seu marco, que foi convencionado no século XVII. Porém, ela já vem com a humanidade desde muito tempo, sendo possível analisar por de Charles Perrault, na França, considerado pai da literatura infantil, tendo escrito histórias clássicas, como: Cinderela, Chapeuzinho vermelho, Sapatinhos Vermelhos e outros.

De acordo com Coelho (2000, p. 76), pensar a literatura infantil no século XVII, traz a reflexão sobre o modelo do que se pensava sobre a infância naquela época, uma vez que a criança não tinha as mesmas características atuais, já que tinha que se comportar como um adulto em miniatura, fazendo parte de todo o contexto adulto, não havendo qualquer tipo de afetividade na relação materna e paterna.

Por meio dos manuscritos ou das narrativas transmitidas oralmente e levadas de uma terra para outra, de um povo a outro, por sobre distâncias incríveis, que os homens venciam em montarias, navegações ou a pé, - a invenção literária de uns e de outros vai sendo comunicada, divulgada, fundida, alterada... Com a força da religião, como instrumento civilizador, é de se compreender o caráter moralizante, didático, sentencioso que marca a maior parte da literatura que nasce nesse período, fundindo o lastro oriental e o ocidental. No fundo é sempre uma literatura que divulga ideais, que busca ensinar, divertindo, no momento em que a palavra literária (privilégio de poucos e difundida pelos jograis, menestréis, rapsodos, trovadores...) era vista como 11 atividade superior do espírito: a atividade de um homem que tinha o Conhecimento das Coisas. (COELHO, 1991, p. 33).

As histórias infantis, bem antes do século XVII, vem sido trazidas oralmente de pai para filho, e assim por diante. Também, pode se alcançar algumas fábulas que vem sendo trazidas por Esopo de 2000 a.C.

De acordo com Bettelheim (2007, p. 120), Esopo foi um escravo grego, que de acordo com a lenda, não sabia nem ler e nem escrever, no entanto, foi o maior contador de histórias de sua época, mesmo que a origem delas seja de uma só. Contudo, elas vão se transformando de acordo com a cultura e com os povos em que elas vão alcançando.

No século XVII, acontecia um grande movimento literário por conta de Charles Perrault. A cultura dessa época, era feita pelos aristocratas e pela igreja, de modo que todo o restante da população era inculto. No entanto, todos tinham contato com a literatura, fosse de maneira oral, sobre os contos folclóricos, fosse advinda da aristocracia, como as fábulas, ou mesmo, de cunho religioso, pela igreja.

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos-de fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos dos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as estórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as transcreveram por escrito. (COELHO, 1991, p. 12).

Assim, de acordo com Coelho (2000, p. 90), Charles Perrault começa a fazer histórias traduzindo por meio de registros a cultura de toda a população. Aconteceu nesse período por conta da grande efervescência cultural da época, já que estava acontecendo algumas mudanças de comportamentos, na França por exemplo, em que as pessoas deixavam de comer com a mão e passaram a comer com talheres.

Além dessas mudanças, o tratamento com a criança também mudou, já que elas começaram a ser olhadas para além de um adulto em miniatura, como alguém para servir, sendo vistas como um ser diferente, sendo-lhe atribuído um outro olhar, como a possibilidade de educação, por exemplo.

Segundo Coelho (1991, p. 91), contemporâneo a Charles Perrould, La Fontaine passou a fazer essas adaptações da realidade de acordo com o que observava das pessoas em seu entorno, com especial inspiração nas obras de Esopo, mas com o olhar para a sociedade.

Para Coelho (2000, p. 13), em suas fábulas, La Fontaine revela uma observação diferenciada para a realidade, agregando os momentos históricos. Pode se observar muitas passagens de momentos políticos da época, podendo ser referenciado pela história da Cigarra e a Formiga, em que a formiga representa o trabalhador, podendo carregar mais que o seu peso quarenta vezes, ao passo que os cantadores e os poetas viviam na companhia do rei e da igreja para dormir e comer. Tanto as leituras produzidas por La Fontaine como as de Perrault, traduzem um contexto social vivido a época.

Conforme a cultura sofria transformações, outras revoluções literárias aconteciam, como os irmãos Grimm, no século XIX, na Alemanha. Eles criaram histórias de Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Gata Borralheira e outros tantos com os mesmos títulos das histórias criadas por Perrault no século XVII. No entanto, os personagens não eram os mesmos, já que a época era outra e eles começaram a observar o entorno social para que pudessem fazer os registros históricos.

Sabe-se que no Brasil não existem todas as histórias dessas épocas traduzidas, mas é possível afirmar que todas, carregam um dado momento e um determinado tipo de comportamento que revelava a situação do momento. Portanto, ao se remeter as obras mais antigas, como as de Grimm, La Fonteine e Perrault, é preciso que se tenha claro que existia uma cultura diferente da que existe hoje e que é preciso compreende-las para que as histórias tenham sentido.

Assim, ao oportunizar que as crianças conheçam a cultura de outras épocas, por meio de histórias infantis, dá-se o direito de vivenciar sob outra perspectiva desde cedo com qualidade.

De acordo com Cunha (2006, p. 61), a experiência literária permite que se faça uma interpretação de texto propriamente, apenas se tosos os contextos da leitura forem explorados.

Cunha (2006), critica algumas práticas pedagógicas que acontecem na escola, em que era para ser um universo de encanto, acaba sendo verdadeiros mecanismos que não ensinam o aluno a pensar.

Coelho (1991, p. 61), enfatiza que muitos professores perguntam quem é o autor de determinada história, quem são os principais personagens, qual é o clímax e outros, mas o contexto histórico e pensar sob a perspectiva do autor se referendo a uma determinada época, ainda é pouco trabalhado, o que gera uma carência nos estudantes, que com o passar do tempo, só tem a se agravar, mais e mais, não permitindo que se pense. Alguns alunos perguntam ao professor qual é a resposta certa ou o que se quer que seja respondido sem ter a liberdade de pensar e além disso, a formação necessária para a compreensão efetiva.

No início do século XVIII, na Dinamarca, Hans Christian Andersen, que precisa de uma leitura particular acerca de suas obras, já que os escritores que o antecederam fizeram registros históricos, cada um na sua referida época, da cultura possível daquele momento. Andersen, não só faz esses registros, como ele foi excluído de seu grupo social, durante muitos anos. Então, nas histórias dele, é possível observar esse movimento de inclusão dos personagens no contexto social.

A história do Patinho Feio, muito conhecida popularmente, foi traduzida por Monteiro Lobato das infinitas leituras de Andersen, em que o patinho feio é a sua autobiografia.

Andersen foi um garoto muito pobre seu pai era sapateiro e num espaço de 8 metros quadrados, Andersen convivia com o pai, que o ensinou a ler e escrever, entre o conserto de um sapato e a fabricação de outro. Além de ensina-lo a escrever, fazia peças de teatro entre os restos de uma caixa e outra. Esse período, se caracterizou como de grande produtividade mental por maio das cenas teatrais dele. Quando o pai faleceu, a mãe não teve condições de cria-lo e acabou entregando-o para que uma tia o criasse, j[á que ele realmente era diferenciado de seus irmãos, por ter o nariz grande, ser alto e desengonçado.

Mesmo com essas mudanças que ocorrera em sua vida, e por influência do pai, existia uma vontade enorme de ser ator, bailarino e estar em contato com o mundo das artes e da imaginação. Porém, em todos os espaços que ele buscava para ser aceito e iniciar uma nova trajetória, era rejeitado. Esse sentimento de rejeição que carregara por muito tempo, fora traduzido em suas obras literárias.

Segundo Lajolo (1986, p. 61), Andersen, não só trouxe a sua inspiração da experiência externo, mas também, de sua experiência interna. Contudo, sabe-se que os grandes cantadores e poetas prestavam serviço à corte, de modo que o trabalho na

aristocracia, limitava-se em contar histórias para as mulheres que não tinham o que fazer ao passo que os homens iam para as batalhas, guerras, enfim. Então, ao passo que essas damas bordavam panos em seu jardim, ficavam ouvindo os poemas e cantorias.

De acordo com Sosa (1978, p. 131), quando esses autores trabalhavam na aristocracia, surgiam algumas oportunidades não só para as mulheres de fazerem parte desse movimento de contemplatividade literária, como também surgia a oportunidade de trabalhado para esses homens.

Mesmo prestando trabalhos para a aristocracia, Andersen em alguns momentos é rejeitado. Fazendo um olhar para o mundo por meio de sua própria história sofrida e complicada, escreve outras histórias além do Patinho feio, que são incríveis e que também retratam o seu contexto social e emocional, como por exemplo, A menina da caixa de fósforo, que era a menina que vendia fósforo num lugar muito gelado, e ela acendia o fósforo um a um na esperança de vender e de ao mesmo tempo, se aquecer com o seu calor, quando chega o momento em que o calor produzido por um palito á não é mais o suficiente e ela acende todos, quando tem uma alucinação com a sua avó, que lhe fora protetora e que já não estava com ela. Nesta alucinação, a menina falece e termina com ela indo para os braços da avó.

A história da Menina da caixa de fósforo, é uma história que não está muito distante da vida do autor, desse referencial vivido por eles durante muitos anos de sua vida. Além do Patinho Feio, Da Menina da caixa de fósforos, Andersen também escreve a "Roupa Nova do Rei", em que ele trata de uma história de vaidade, de modo que ela é tão grande e leva a não enxergar os outros.

Para Lajolo (1986, p. 34), essas histórias, mesmo que produzidas há muitos anos, estão perto da realidade que se vive hoje, mas ao mesmo tempo muito longe do que se imagina que tenha sido uma literatura feita para criança. Foi numa convenção que se decidiu que essas histórias seriam destinadas ao público infantil. Para que ela fosse determinada para as crianças, bastava que na obra contivesse um elemento chamado criança, já que dessa forma, a população "infantil" se identificaria.

Algumas obras dos irmãos Grimm, quando chegam às mãos das professoras se torna um absurdo, de modo que elas não as leem para as crianças.

Cunha (2006, p. 19), afirma que se não for feito um olhar sobre como a obra foi escrita, porque foi escrita e de que maneira foi escrita, certamente nenhum professor irá querer incluí-las no contexto educativo da sala de aula. É necessário para que além do olhar da cultura predominante naquele momento, sejam feitas perguntas mais agradáveis em que o aluno realmente possa expressar o seu ponto de vista por meio de suas observações sobre determinada história.

Assim,

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição [...] (COELHO, 2000, p. 16).

Irmãos Grimm escreveram a história do Barba Azul, que foi um homem mal e feio, mesmo assim era um rei. Tinha tido por média de seis a oito esposas, que era uma tradição a sua época, mas fato misterioso é que todas elas haviam desaparecido. Após o desaparecimento de todas elas, Barba Azul resolve visitar um vizinho, já que já se sentia solitário. Ao chegar na casa do vizinho, se deparou com uma porção de mulheres que eram filhas dele, então, ele resolve que se casaria com uma delas. Neste momento, o vizinho decide que concordaria, já que seria a única forma de sua filha ter uma ascensão na vida, já que ela teria comida e roupa com fartura. Certo dia, quando Barba Azul vai viajar, entrega-lhe a sua nova esposa um molho de chaves e diz-lhe o seguinte: - Poderás andar em qualquer área do castelo, menos em um determinado quarto, cuja a chave é esta aqui – mostrando-lhe a chave. Não aguentando de curiosidade, abriu a porta do quarto e para a sua surpresa, encontrou todas as esposas do rei. Algumas obras, dizem que as esposas estavam agitadas, outra diz que elas estavam amarradas numa jaula. Ela desesperada de medo, fecha a porta, de modo que a chave fica manchada e ela se põe a limpar até a volta do rei. Ao chegar, o rei descobriu que elas o haviam desobedecido, então elas se colocaram a correr e foram para o quarto mais alto do castelo, localizado na torre, em que os irmãos da mulher o mataram e ela ficou rica, dona do castelo e com uma enorme fortuna.

Assim, quando se trabalha um tipo de história dessa com as crianças, não se pode limitar em discutir apenas os elementos explícitos do texto, como o nome do autor e os personagens principais. Mas se for provocado outro olhar, como acontece em outras culturas, a criança começa a pensar.

Lajolo (1986, p. 51), defende que em vez de fazer sempre as mesmas perguntas como sobre o clímax da história, pode se perguntar sobre as características femininas que se pode encontrar na dona pata. Assim, o aluno começa a olhar outros aspectos sem ser um trecho recortado da história. Então é possível fazer uma representação da história por meio dos contextos em que os personagens são inseridos, como a dona pata que ia à beira do lago fofocar. Não que haja uma concordância sobre o fato da figura feminina ser faladeira e fofoqueira, mas no contexto daquela época, era assim que se pensava a mulher.

O professor precisa elevar a maneira de observação dos seus alunos por meio do momento que se está vivendo e com a comparação dos momentos de outras épocas, situando-o em um outro momento histórico (Zilberman; Lajolo, 1993, p. 71)

De acordo com Coelho (2000, p. 68), a mesma coisa é possível fazer com a história do Barba Azul, já que ao assistir filmes da transição do período medieval, de 1500 a 1700, a pratica de sacrificar pessoas em praça pública era comum, já que até hoje, na Europa está cheio de museus que revelam essa tortura. Esses museus, ou pertenciam a igreja ou pertenciam ao Estado. Quando ia-se castigar, geralmente, acontecia em praça pública, por razões da época e motivos diversos. As torturas consistiam desde cortar a língua de alguém, até a decapitação e as crianças, sem importar a idade, assistiam a

tudo.

Nestas, é realçado um idealismo extremo e um mundo de magia e de maravilhas completamente estranhas à vida real e concreta do dia-a-dia. Naquela, afirmam-se os problemas da vida cotidiana, os valores de comportamento ético-social ou as "lições" advindas da sabedoria prática. (COELHO, 1991, p. 30).

Para Coelho (1991, p. 61), quando se faz um outro olhar, atravessando a obra e fazendo um contraponto histórico, a literatura se torna completamente diferente. Ao se trabalhar esses aspectos na sala de aula, e permite que as crianças avaliem o contexto histórico o qual elas vivem, avaliem as pessoas de sua época e da época a qual se remete a leitura, apurando o seu olhar e não somente as letras.

De acordo com Coelho (1991, p. 61), quando as professoras de histórias elaboram as provas dos alunos, costumam surgir perguntas do tipo, em quem data ocorreu algum dado momento. O autor critica esse modelo de investigar e interpretar a história, já que desta forma acontece com um olhar superficial e fragmentado.

Lajolo (1986, p. 69), afirma que as nossas obras literárias estão cheias de ideologias e que o professor precisa apurar o olhar acerca do que é ideológico de uma camada da sociedade que a partir dela, se espera que a pessoa faça uma leitura do mundo e o que é realmente, da obra, do contexto social.

Para Cunha (2006, p. 100), para se refletir sobre como se ensina, basta lembrar do descobrimento do Brasil, que traz muitas histórias repetitivas para os alunos e nenhum ponto crítico de observação, como por exemplo, a reflexão sobre o tratado de Tordesilhas ter sido feito pelo menos, dez anos antes do Brasil ter sido "descoberto".

É necessário que o professor em sala de aula, construa uma visão crítica com os seus alunos, já que ao contrário, se continuará a fazer das crianças meros seres reprodutores, sem capacidade de compreensão sobre o que se passou e o que se vive.

Andersen escreveu O soldadinho de Chumbo, que conta a história de 24 soldadinhos de chumbo que estavam dentro de uma caixa e um menino que abre essa caixa e fica maravilhado com eles. Ao observar todos os soldadinhos, o menino se deu conta de que um não tinha uma das pernas, mas que mesmo assim, ele conseguia parar em pé. Posteriormente, ele conhece uma bailaria que também tinha uma perna só. Os dois conseguiam transitar na vida, assim como todos os outros soldadinhos que tinham as duas pernas.

De acordo com Cunha (2006, p. 101), essa história, representa a diversidade, que desde antes, já era representada nos contos. Por isso, ao propor uma obra literária desta riqueza para as crianças, os caminhos a se explorar são tantos, uma vez que uma pessoa não é igual a outra e mesmo assim, é possível achar muitas qualidades nelas.

Segundo Coelho (1991, p. 81), com o texto do Soldadinho, pode se ensinar aos pequenos que todas as pessoas possuem deficiências na vida, sendo portadores de necessidades especiais, despertando um olhar diferente para o mundo e para as pessoas.

Além das obras desses autores mais

conhecidos no universo literário infantil de séculos passados, também existiram autores americanos, holandeses e outros. Em todas essas obras infantis, trazem a possibilidade de olhar a cultura de outras épocas.

Por meio dos manuscritos ou das narrativas transmitidas oralmente e levadas de uma terra para outra, de um povo a outro, por sobre distâncias incríveis, que os homens venciam em montarias, navegações ou a pé, - a invenção literária de uns e de outros vai sendo comunicada, divulgada, fundida, alterada... Com a força da religião, como instrumento civilizador, é de se compreender o caráter moralizante, didático, sentencioso que marca a maior parte da literatura que nasce nesse período, fundindo o lastro oriental e o ocidental. No fundo é sempre uma literatura que divulga ideais, que busca ensinar, divertindo, no momento em que a palavra literária (privilégio de poucos e difundida pelos jograis, menestréis, rapsodos, trovadores...) era vista como 11 atividade superior do espírito: a atividade de um homem que tinha o Conhecimento das Coisas. (COELHO, 1991, p. 33).

Monteiro Lobato também foi um grande autor do universo literário infantil. Além de autor, muitos o consideram um idealista e lutador, que elevou o Brasil m todos os sentidos. Quando pequeno, Lobato queria ser pintor, mas seu avô tinha o sonho de ter um neto advogado. Então, morando em Taubaté, partiu para estudar em São Paulo, em que fez direito e transitou por todas os grandes filósofos, se apaixona pelas obras de Nietzsche e começa a escrever para adultos, fantasticamente.

Por meio de reflexões e análises, começou a observar a sua própria realidade. Observou as pessoas do campo e das suas análises, nasceu o personagem Jeca Tatu, que mais tarde foi analisado que a sua “preguiça” era advinda de falta de alimento.

Além de suas histórias, Lobato começou uma busca incessante pelo petróleo, vendendo a sua fazenda para gerar renda e criando uma companhia do petróleo no governo de Getúlio Vargas. Contudo, Lobato encontra uma barreira política na sua busca, porque o governo da época não queria dar a bandeira da vitória a um mero escritor.

De acordo com Oliveira (1978, p. 21), além da sua busca pelo petróleo, Lobato tinha a intenção de mudar alguns contextos os quais ele havia se inspirado para a elaboração de seus contos. Então, ele queria levar o Jeca Tatu da história, que na verdade, descrevia várias histórias reais, para a cidade, para ser uma pessoa culta e que ao menos tivesse com o que se alimentar.

Em meio à euforia para entrar no campo da política, Lobato fora preso algumas vezes e quando se encontrava na cela, escrevia cartas para Purezinha, sua mulher. Ao sai da prisão, escreveu uma carta para o ministro da época, responsável por sua prisão, que dizia: “Senhor Ministro, comi e bebi por conta do governo brasileiro. O melhor de tudo, aonde eu estava, tinha muitas pessoas boas, e melhor ainda, não precisei me esconder dos bandidos, já que eles estavam todos lá fora”. Lobato enviou essa carta acompanhada de uma caixa de bombons. De certo que foi preso novamente. A partir de então, ele começou a criar os personagens do Sítio do

Pica Pau Amarelo, se inspirando nas pessoas do sítio de seu avô.

A Petrobras foi criada em 1953 com todos os moldes feitos por Monteiro Lobato. No entanto, no Sítio do Pica Pau, a Petrobras já existia a muito tempo, 5 ou 6 anos antes.

Segundo Oliveira (1978, p. 91), Lobato tinha o ideal de que quando se muda a cabeça do adulto, muda-se a cabeça da criança. Então, era esse seu objetivo. Assim, a Emília era a sua própria personificação, com perguntas e falas que ele não poderia fazer por conta da repressão.

As três primeiras editoras nacionais, foi lobato que criou, já que ele tinha como objetivo, já que não podia mudar a cabeça dos adultos, queria mudar a forma de pensar das crianças. Então, ele começou a investir o seu dinheiro na impressão e criação dos livros e doou um enorme volume deles para a escola pública.

Mais tarde, em 1936, o governo provisório de Getúlio Vargas, criou o cargo de Ministro da Educação e Saúde, Ricardo Capanema, que criou uma comissão, chamada "Comissão da Literatura Infantil". Essa comissão era responsável por distribuir os livros para todas as escolas públicas, ainda, as escolas particulares. Também, essa comissão era composta por algumas pessoas, hoje, importantes na literatura brasileira, como: Cecília Meireles e Manoel Bandeira.

A partir do momento da existência dessa comissão, formada por pessoas que pensavam no aspecto emocional e afetivo, a literatura infantil brasileira começou a ter outra característica, já que antes ela era composta por histórias envolvendo assassinato e mortes, sem pensar a criança em suas particularidades.

Segundo Oliveira (1978, p. 144), além desse aspecto literário, a omissão de literatura promoveu um concurso nacional, pensando na professoras e crianças, procuram as leituras mais indicadas para as faixas etárias. Em 1936 e 1937, após esse concurso e seleção, 25% das obras indicadas, eram de Monteiro Lobato.

Desta forma que Monteiro Lobato trouxe grandes contribuições para a literatura Brasileira, de modo geral. Ele foi um marco para a imaginação criativa e para o mundo da fantasia que as crianças podem encontrar na literatura. Ele contribuiu para que a criança, propriamente, fosse vista como tal.

A LITERATURA CONTEMPORÂNEA

A literatura contemporânea, traz grandes mudanças em diversos aspectos, já que o mundo mudou, já que o homem também modificou os seus costumes, os valores, as condições de vida, os recursos tecnológicos entre tantas outras mudanças que ocorreram. Neste sentido, as principais mudanças aconteceram no sentido e nos recursos tecnológicos e científicos que estão a nossa disposição e que imprimem uma determinada dinâmica na nossa vida atual. Essas grandes mudanças, aconteceram mais intensamente a partir do século XVIII e o século XIX inteiro com a revolução industrial e posteriormente com a revolução elétrica que mudou drasticamente as condições de vida das pessoas, provocando movimentos

de urbanização, tirando o homem do trabalho agrário e o inserindo no trabalho da cidade. A partir do século XX até hoje, a grande mudança que aconteceu foi a revolução tecnológica que gradativamente, foi ganhando espaço dentro das casas, dentro das empresas em escritórios, na escola, assim como em todo lugar. Com esse desenvolvimento, adultos e crianças de hoje, têm a acessibilidade e a habilidade de mexer em diversos recursos digitais e tecnológicos, que nos permitem ter acesso a muitos conteúdos que antes seria inviável.

Desta forma, os recursos tecnológicos nos permitiram amplamente o acesso como nunca tivemos antes a qualquer manifestação literária existente no mundo, sendo disponível via mídia eletrônica. Atualmente, se quisermos, temos a oportunidade de saber e ouvir o que se toca e se ouve na África, assim, como se pode investigar por meio de periódicos digitais sobre o mesmo assunto.

Neste sentido, criou-se oportunidades em termos de enriquecer o conhecimento, reunindo não só as vivencias de hoje como resgatando as de antigamente. No entanto, paradoxalmente, vivemos uma restrição de acesso, pelo forte apelo da indústria editorial que molda o gosto da população e controla a acessibilidade aos bens culturais. A partir desta visão, é possível fazer uma analogia pensando uma pessoa que tenha acesso a qualquer tipo de alimento quando ela vai a um restaurante, logo, se ela pagar mais, poderá ter acesso a mais variedades. No entanto, de nada adianta ter um leque enorme de opções de alimentos, se os hábitos alimentares impedirem a pessoa de conhecer o novo, da forma que se a pessoa tiver o costume de comer um bife, arroz e feijão, certamente ela repetirá como de costume. Desta forma, acontece com as histórias e os livros, que aparece em todos os lugares, mas por conta dos hábitos, as pessoas não leem o "novo". Assim é o papel do professor para com o ensino da literatura, que deve proporcionar momentos de novas escutas e ampliar a capacidade de escolha, já que existem alunos que conhecem apenas um cardápio "arroz, feijão e bife", e ele tem que ampliar esse cardápio, mas tem que haver cuidado, já que não se deve desfazer do que o aluno já conhece, porque é a base dele. Dessa forma,

Desta forma, Miguez afirma:

Na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer (MIGUEZ, 2000, p. 28).

Ao "transplantar" essa concepção de linguagem que foi tratada anteriormente para a literatura, foi possível perceber que entre as duas formas de linguagem há muita coisa em comum. Neste sentido, quando falamos em educação literária na escola, percebemos que muitas vezes o professor esquece que essa linguagem tem uma série de conteúdos espontâneos, que fluem e que são pré reflexivos, visto que antigamente, até o século XIX, não havia o educador musical, havendo apenas o ensino de repetições para intérpretes. Na virada do século XX, com a revolução industrial, as cidades começaram a ficar cheias de trabalhadores que trouxeram

filhos, então começaram a surgir as primeiras escolas, e o ensino por meio das histórias era feito individualmente, já que não havia um professor que conseguisse ensinar trinta pessoas. Neste período foram formados grandes educadores como Suzuki, Jaques-Dalcroze, e outros dessa época. Esses educadores tinham cada um o seu método de ensino particular, porém todos tinham uma perspectiva semelhante sobre o ensino da literatura: a interação entre as linguagens artísticas.

"Os educadores que foram citados acima, traziam a espontaneidade e a criatividade dos alunos à tona, havendo a exploração artística de cada um, na medida em que eram valorizados" (BARBOSA 2010, p. 56). Desta forma, a contribuição eles para os professores que estão em sala hoje, é muito grande, já que eles apreciavam os materiais existentes em sala e transformavam em formas inventivas de aprendizagem dando outros significados, de forma que usavam o próprio corpo, como caixinhas de fósforo, papel, assim como infinitas possibilidades de produção de imagem para resgatar o conteúdo do próprio texto escrito que tivesse disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada no presente trabalho, é possível identificar a presença da literatura desde sempre na humanidade, já que ela pode ser feita por meio das experiências das próprias crianças, em que há uma narrativa sobre os acontecimentos.

Antigamente, a literatura infantil tinha um valor que sobrepunha a muitos questionamentos na educação das crianças, prevalecendo e fazendo parte do ensino. Com o passar do tempo, os valores atribuídos a literatura, foram mudando, de forma que hoje ela é quase que pura expressão cultural e de sensibilidade.

A literatura nos oferece um leque de opções de trabalho na educação infantil, por isso, o trabalho dever ser bem direcionado a fim de que delineie objetivos, alcançando evoluções no processo de aprendizagem por meio da experiência estética. Assim, o professor deve ter um olhar sensível para o gosto musical de cada um, e também deve estar atento para a caracterização do grupo, já que se as crianças de determinado lugar pertencem a um grupo com preferencias literárias, deve-se neste caso elevar a cultura em questão, trabalhando com as histórias que a população atendida aprecia.

Desta forma, é importante que os livros bem como os projetos literários, façam parte do cotidiano das crianças pequenas, para que elas tenham a oportunidade de conhece-los e de experimentar o toque, o som e de vivenciar todas as formas de se fazer história, potencializando ao máximo essa vivencia nos momentos coletivos e individuais.

A leitura é um processo que vai se construindo aos poucos, já que ler, não é simplesmente decodificar. Para ler, é necessário que haja a apreciação, que esse gosto seja estimulado desde bem cedo e é essa a importância que a educação infantil deve dar a esse momento tão cheio de descobertas, que é a infância.

É na infância que a curiosidade para

o mundo se apresenta e quanto mais estimulada a criança pequena for, em contato com o mundo sensível, com novas descobertas de cheiro, sabores, histórias, mais desenvolvida estará a sua estrutura cognitiva para conceber a linguagem escrita.

Contudo, mesmo com as limitações que existem pela falta de recursos, especialmente nas redes públicas de ensino, é possível explorar as histórias contadas em roda, a expressão corporal, contribuindo para que o sujeito se desenvolva em sua totalidade, tendo a literatura como um recurso poderoso.



VIVIAN DE CÁSSIA KISS

Graduação em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005); Especialista em Educação Ambiental e Educação infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Educação Infantil – na EMEI Bem Aventurado Josemaria Escrivá.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Artmed, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 22 ed. Paz e terra, 2007.

COELHO, Nelly. Literatura infantil. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

_____. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Leo. Literatura Infantil Teoria e Prática. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. Um Brasil para Crianças: Para conhecer a Literatura Infantil brasileira: Histórias, autores e textos. São Paulo: Global ed., 1986.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte manhas do imaginário infantil. 14. Ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. Curso de Literatura Infantil. São Paulo: Oliveira, 1978.

SOSA, Jesualdo. A Literatura Infantil. São Paulo: Cultrix, 1978.



A LUDOPEDAGOGIA E A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Esta pesquisa trata da Ludopedagogia e da importância do Lúdico nas práticas escolares da Educação Infantil. Os jogos e brincadeiras auxiliam no processo de aprendizagem e contribuem para as práticas de ensino, nos momentos em que brinca a criança cria diferentes possibilidades e busca soluções para os seus conflitos e anseios, tais ações proporcionam a imaginação às crianças nas quais elas são capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem. A Ludopedagogia não se refere apenas a inserção das brincadeiras na escola e nas aprendizagens e sim de uma maneira muito mais ampla, o lúdico atende aos propósitos e objetivos definidos em legislação e devem permear todas as ações pedagógicas, em consonância com as diretrizes educacionais que estão estabelecidas em lei. Na Educação Infantil, a ludicidade envolve todas as práticas e a criança necessita de estímulos e vivências em situações adequadas às suas necessidades, respeitando assim suas características individuais. Os jogos de uma maneira geral, incentivam os aspectos motores e na fase de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil auxiliam na aprendizagem e nos aspectos psicomotores. A Ludopedagogia é um segmento da pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico no contexto educacional, como as brincadeiras auxiliam e contribuem nos processos de ensino e aprendizagem e como devem ser abordadas no contexto lúdico de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ludopedagogia; Lúdico; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O tema central deste artigo versará sobre os conceitos que envolvem a Ludopedagogia e o Lúdico na Educação Infantil. Segundo Porto (2004) a ludicidade pode se manifestar em toda e qualquer ação do ser humano em que ele se sinta inteiro, presente, em contato consigo mesmo, e que esse contato seja capaz de expressar sua verdadeira essência, ou seja, sua verdadeira forma de ser, sentir, pensar e agir.

Este estudo tem como objetivo geral pesquisar e conhecer os aspectos e as definições sobre a Ludopedagogia e apresentar de que maneira o lúdico contribui e auxilia no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Esta pesquisa se justifica à medida que o lúdico é vivenciado a todo momento nas práticas escolares da infância e é de extrema importância a discussão e reflexão sobre estas práticas.

A criança, por meio das práticas lúdicas, realiza uma relação entre o imaginário e o real e a aprendizagem se torna significativa e prazerosa, toda a infância é permeada pelo lúdico, na forma dos jogos e brincadeiras, neste sentido é necessário utilizá-los como um fator essencial no processo de aprendizagem e ensino.

A Ludopedagogia pode ser entendida como um segmento da pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico no contexto educacional, como as brincadeiras auxiliam e contribuem nos processos de ensino e aprendizagem e como devem ser abordadas no contexto lúdico de aprendizagem significativa.

De acordo com Macedo (2005) o lúdico, em sua perspectiva simbólica, significa que as atividades são modificadas e históricas, uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado é uma forma de projeção de desejos, sentimentos e valores, que expressam possibilidades cognitivas ou modos de incorporar o mundo e a cultura que vive.

Segundo as Orientações Curriculares (2007) todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo no momento em que pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

Segundo Porto (2004) para promover uma educação lúdica, se faz necessário compreender o que é ludicidade, como ela influencia a vida humana, quais relações podem ser estabelecidas entre a mesma e a educação e quais caminhos já são e podem vir a ser experimentados para que essa educação lúdica se efetive.

Segundo Ariés (1981) na Idade Média, somente os homens jogavam, as mulheres e as crianças não participavam das atividades

que eram organizadas na sociedade, em algumas festas da época, os jogos tinham o intuito de unir as pessoas. Na época do Renascimento, surge uma nova concepção de infância e conforme Kishimoto (2002) a brincadeira é vista como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo, por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos.

[...] O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores. (BARBATO, 2008, p. 21).

De acordo com Brougère (2002), se aprende a brincar e um dos momentos essenciais para a aprendizagem são as interações entre a mãe e o bebê. Ainda com base no autor, é brincando que a criança se apropria da cultura lúdica, que segundo ele é um conjunto de regras e significações que permitem tornar a brincadeira possível. A cultura lúdica não é transferida para a criança, uma vez que ela é coprodutora, uma produção da sociedade adulta, que inclui a reação das meninas e meninos à produção cultural que, é de certa maneira, a eles imposta.

Segundo Oliveira (2010) com as brincadeiras as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade em que vive. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino-aprendizagem em sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança ressignificar seu contexto vivido.

Segundo Porto (2004) na atividade lúdica, as crianças têm a possibilidade de uma auto experiência de acordo com o estilo e objetivo desta atividade, experiência esta que se manifesta com as suas ações no ambiente em que estas estão sendo desenvolvidas, promovendo às crianças um aperfeiçoamento maior em suas experiências, cada vez que elas exercem tais atividades dado a capacidade de criar conceitos e corrigi-los com tais experiências.

A brincadeira é então um espaço social, já que não é criado por natureza, mas após uma aprendizagem social, e supõe uma significação conferida por vários jogadores (um acordo). [...] Esse espaço social supõe regras. Há escolha e decisão continuada da criança na introdução e no desenvolvimento da brincadeira. Nada mantém o acordo senão o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser negociado longamente, a brincadeira desmorona. A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz de conta, pelo imaginário. Sem riscos, a criança pode inventar, criar, experimentar neste universo. [...] Portanto, a brincadeira não é somente um meio de exploração, mas também de invenção. (BROUGÈRE, 2002, p. 192 - 193).

Segundo Piaget (1971) o jogo e as brincadeiras mobilizam esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integrações, várias dimensões afetivas, sociais, motoras e cognitivas, favorecendo a aquisição de condutas e desenvolvimentos de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

Segundo Sommerhalder (2011) é no "como se" da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que testa seus limites e é assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando e criando.

A LUDOPEDAGOGIA E SEUS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Segundo Porto (2004) a educação lúdica é uma necessidade que se adquire com o passar dos tempos e se tornou imprescindível na vida do ser humano, o brinquedo, o jogo e a brincadeira são a essência da infância, e não devem mais ser vistos apenas como diversão, mas, também na atuação pedagógica como um caminho que conduz a produção de conhecimento, auxiliando no desenvolvimento cognitivo e na vida social como um todo.

O lúdico tem sua origem na palavra latina ludus, que quer dizer "jogo". Mas, esta palavra não se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano, deixando de ser simples sinônimo de jogo. As implicações da ludicidade extrapolaram os limites do brincar espontâneo, transformando-se em uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico integra as atividades essenciais da dinâmica do ser humano, caracterizando-se por sua espontaneidade funcional e pela satisfação que outorga ao sujeito que dele participa. (MORAES, 2014, p.62)

Ao investigar o modo de raciocínio das crianças, Jean Piaget (1971) trouxe grandes contribuições aos campos da psicologia e educação. Em uma época, predominantemente, do ensino tradicional (nos anos de 1950-1960), Piaget contribuiu para a renovação das teorias pedagógicas, sobre os processos de construção da inteligência e aprendizagem. Ele estudou os mecanismos mentais utilizados pelas pessoas para compreender o mundo nas diferentes etapas da vida, e concluiu que as crianças são pensadoras ativas tentando compreender o mundo.

Segundo o autor, a inteligência é construída na medida em que a criança explora o mundo, por meio de seus gestos e movimentos, de sua interação com os adultos, manipulando objetos e sustentado por toda a curiosidade que nos faz essencialmente humanos. A estimulação da inteligência da criança por meio de atividades e recursos favoráveis é fundamental para que ela se desenvolva ao máximo.

O desenvolvimento da inteligência se dá por meio dos processos de desequilíbrio, assimilação, acomodação e adaptação,

permeando os quatro estágios de desenvolvimento proposto por Piaget: estágio sensório motor (0 a 24 meses), estágio pré-operacional (2 a 6 anos), estágio operacional concreto (7 a 12 anos) e o estágio operacional formal (12 anos em diante). Essas etapas se sucedem de modo ordenado, sequencial e as estruturas mentais modificam-se a partir das aquisições anteriores.

Com as mudanças de seus significados, o lúdico acabou se tornando algo amplo onde há espaço para a arte, a música, a brincadeira, o brinquedo, o jogo, desenvolvendo na criança as habilidades necessárias em seu crescimento físico e psíquico. Passando assim a ser uma brincadeira "séria", onde se pode sentir prazer ao brincar, aprendendo vários conteúdos. (PORTO, 2004, p.160).

Para Piaget (1971), o conhecimento envolve um processo de construção que se dá por meio da interação do sujeito com o objeto em um processo ativo. Assim, ele considera que para proporcionar um ambiente rico e estimulante, a escola deve priorizar a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, promovendo atividades nas quais ela possa experimentar, testar, ver, pegar, fazer, refletir, descobrir, questionar e errar, estas ações favorecem a aprendizagem.

A Ludopedagogia é um segmento da pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico no contexto educacional, como as brincadeiras auxiliam e contribuem nos processos de ensino e aprendizagem e como devem ser abordadas no contexto lúdico de aprendizagem significativa.

A Ludopedagogia não está relacionada apenas a inserção das brincadeiras na escola e nas aprendizagens e sim de uma maneira muito mais ampla, o lúdico atende aos propósitos e objetivos definidos em legislação e devem permear todas as ações pedagógicas, em consonância com as diretrizes educacionais que estão estabelecidas em lei.

Para Vygotsky (1991) todo homem nasce com capacidade para aprender, no entanto essas aquisições são influenciadas pelas condições históricas, econômicas, culturais e sociais na qual a pessoa está inserida. O sujeito se constitui a partir das interações estabelecidas com o outro, de acordo com suas experiências e plano genético (características biológicas, genéticas, hereditárias).

[...] O importante é reconhecer a dinâmica operacional ocorrente na atividade lúdica como produto de um processo, onde ambos estão profundamente implicados, sabendo de antemão que todo objeto isolado, descontextualizado, carece de sentido. Da mesma forma, acontece com o sujeito. As emoções, as intuições, o imaginário, dimensões que favorecem o fluir em uma experiência lúdica, dependem das condições e das circunstâncias envolvidas, das circunstâncias criadoras de um determinado campo energético e operacional que favorece, ou não, o desenvolvimento da atividade lúdica e a expressão da ludicidade. É este campo energético e informacional que ajuda a estabelecer a ponte entre a realidade interior do sujeito e a realidade exterior do objeto. (MORAES, 2014, p.64)

Piaget (1971) propõe três modalidades de jogos que as crianças exercem de modo

correspondente às características do estágio no qual se encontram:

Quadro 1 – Modalidades dos Jogos

Quadro 1 — Modalidades dos Jogos

Jogos de exercício sensório motor	Atividades de encaixar, produzir sons, balançar, pegar, morder, andar, correr, pintar, saltar. São marcadas pelo prazer funcional e modos de exploração do mundo. (0 a 24 meses).
Jogos simbólicos	A criança assimila e transforma o real de acordo com seus desejos. Nos jogos de faz de conta, a criança se expressa, realiza seus sonhos e fantasias, revela conflitos, medos e angústias, desenvolve a criatividade, a imaginação e alivia-se de tensões e frustrações. Atividades predominantes no estágio pré-operacional (de 2 a 6 anos).
Jogos de regras	Começam a fazer parte do interesse das crianças na idade escolar, por volta dos cinco anos, predominam entre os sete e doze anos (no estágio operacional concreto), e continuam a fazer parte da vida do indivíduo na fase adulta. Os jogos de regras são ferramentas importantes para a socialização e requerem a capacidade de controlar impulsos, respeitar os combinados e colocar-se no lugar do outro.

Fonte: PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Em outra perspectiva, Vygotsky (1896-1934), psicólogo e professor, bastante influenciado pela teoria marxista, ressaltou a importância das experiências sociais e culturais na forma como aprendemos e desenvolvemos nossas aptidões e habilidades. Ele acredita que as condições de vida, a cultura, o momento histórico e os grupos de convivência influenciam diretamente na aprendizagem do indivíduo.

Deste modo, garantindo um processo de aprendizagem colaborativo e participativo, é papel da educação desenvolver aptidões, e possibilitar o acesso do indivíduo aos elementos construídos culturalmente pelo homem. Cabendo a escola favorecer o processo da aprendizagem, viabilizando a interação entre os sujeitos, e o professor é um mediador da relação da criança com o mundo.

Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças quando estimuladas exercitam sua imaginação. A brincadeira expressa a forma como a criança reflete, ordena, desorganiza,

destrói e reconstrói o mundo a sua maneira. É também o espaço onde a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e conhecimentos que vai construindo a partir dessas experiências. (IANTSCH, 2012, p.7-8)

Vygotsky (1991) propõe o jogo como um instrumento para a aquisição do conhecimento, promovendo a transmissão de cultura (valores, crenças, costumes e conhecimentos), estimulando a criatividade, a incorporação de papeis sociais, favorecendo a função comunicativa e a aquisição da linguagem de maneira prazerosa e envolvente.

Não há momento especifico de ludicidade, ela predomina em quase todos os momentos do dia-a-dia, buscando criar uma convivência alegre e prazerosa, respeitando as características das crianças e adolescentes que, através do lúdico, expressam mais diretamente sua maneira de ser. A ludicidade se faz presente no cotidiano humano, em todos os momentos, seja em suas casas, em passeios, na escola em momentos de recreação, dentre outros. Possibilitando uma qualidade de vida harmoniosa e individualizando cada um de acordo as suas especificidades, quando se fala de suas características, podendo apresentar mais claramente por meio do lúdico a sua personalidade. (PORTO, 2004, p.74).

Em outra perspectiva, Henri Wallon (1879-1962), um teórico sócio interacionista, elaborou uma teoria do desenvolvimento humano, englobando quatro elementos funcionais: a inteligência, a afetividade, o movimento e a pessoa. Ele também defende que o processo de aprendizagem ocorra a partir da influência do meio, no entanto considera o desenvolvimento, um movimento que privilegia a pessoa em sua totalidade, que se dá na busca da autonomia, se iniciando pela afetividade.

Ainda com base nas ideias de Wallon (1989), as emoções, as questões sociais e cognitivas, estão integradas no processo de aprendizagem. E pensando assim, definiu quatro tipos de jogos para serem praticados ao longo das etapas do desenvolvimento:

- Jogos funcionais: movimentos simples de exploração do corpo, com os sentidos. Tocar objetos, produzir sons, estender ou encolher os braços e pernas.
- Jogos de faz de conta: imitação, representação, assumir papeis presentes no seu contexto social. Por exemplo: brincar de “mamãe e filhinho”.
- Jogos de aquisição: envolvem compreender, imitar e conhecer: sons, canções, gestos, imagens e histórias.
- Jogos de fabricação: atividades manuais de criar, juntar, combinar e transformar objetos.

Os jogos e brincadeiras, apresentadas como atividades livres ou dirigidas, devem estar presentes da vida diária das crianças, favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades em amplas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa e análise dos elementos apresentados evidenciou-se que os jogos e brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de

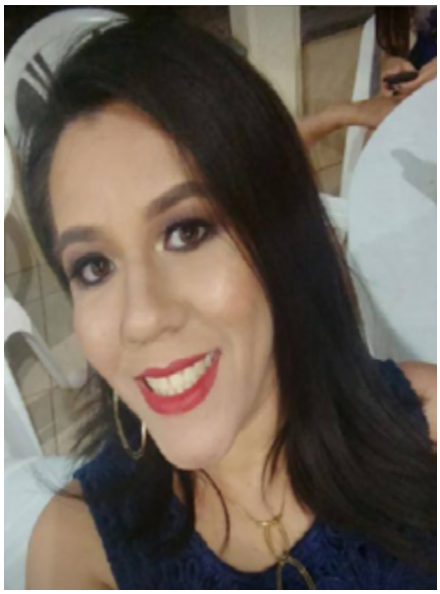
aprendizagem lúdica na educação, durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades, além disso, proporcionam a imaginação às crianças nas quais são capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem.

A Ludopedagogia não se refere apenas a inserção das brincadeiras na escola e nas aprendizagens e sim de uma maneira muito mais ampla, o lúdico atende aos propósitos e objetivos definidos em legislação e devem permear todas as ações pedagógicas, em consonância com as diretrizes educacionais que estão estabelecidas em lei.

A educação compreende que o brincar e o jogar favorecem o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas. Dentre elas: a criatividade, o raciocínio lógico, a representação simbólica, o planejamento, a capacidade de respeitar regras, de considerar diversos pontos de vista e de criar vínculos consistentes, aspectos que encorajam a autonomia e são necessários para que a criança, gradualmente, entenda a si própria, sua cultura, sua importância na vida dos outros e futuramente na sociedade.

Os jogos e brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem lúdica na Educação Infantil, durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades, além disso, proporcionam a imaginação às crianças tornando-as capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem.

Quando pensamos em Ludicidade na sala de aula, podemos afirmar que se trata de educar com prazer e alegria e a postura do educador é um fator determinante para que a aula aconteça de forma lúdica. Essa forma de trabalho é a base da aprendizagem, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental e as atividades devem despertar a atenção e motivar o aluno.



BARBARA CARDELIQUIO BARROS

Graduação em Pedagogia pela UNIFESP (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Bernardino Pimentel Mendes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.

IANTSCH, Viviane Woide. A importância do Brincar na Educação Infantil. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. Florianópolis: Perspectiva, 2002.

MACEDO, Lino de. Os jogos e lúdico na aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAES, Maria Cândida. Ludicidade e Transdisciplinaridade. Revista Entreideias. Salvador, 2014.

OLIVEIRA. Z. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PINTO, Cibele Lemes. TAVARES, Helenice Maria. O lúdico na Aprendizagem: Apreender e Aprender. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

PORTO, Bernadete de Souza. Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2004. Minidicionário prático: língua portuguesa: A/Z. – São Paulo: DCL, 2004.

SOMMERHALDER, Aline. Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manda, 1989.



DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO: O presente artigo discorre sobre a importância do desenvolvimento de um trabalho voltado sobre a conscientização do respeito a diversidade dentro do ambiente educacional como forma de possibilitar uma convivência harmoniosa entre os indivíduos em sociedade. Primeiramente, aborda o tema diversidade, explanando-o com o intuito de favorecer uma melhor compreensão sobre ela. Em continuidade, expõe sobre esta diversidade dentro do contexto educacional diante da perspectiva de que a escola está aberta a todos. Em sequência, reflete sobre o papel da escola, evidenciado nas ações dos seus recursos humanos de propagação do respeito a diversidade. Conclui, evidenciando que grandes avanços têm sido notados na educação contemporânea em relação ao respeito a diversidade, porém, muitas são as movimentações necessárias para que as condutas e posturas vivenciadas dentro do ambiente escolar seja refletido na sociedade. Por objetivo, traz uma compilação de argumentos, visando a possibilitação de ações pedagógicas que desenvolvam o respeito à diversidade nos educandos. Traz uma metodologia de revisão de literatura.

Palavras-chave: Diversidade; Educação; Respeito.

INTRODUÇÃO

O presente artigo disserta sobre a diversidade como tema a ser abordado no cotidiano escolar como forma de conscientizar os educandos da importância de respeitar os indivíduos sem que reproduzam ações discriminatórias e preconceituosas que denigram a imagem do outro ao desvalorizar suas características específicas.

A diversidade é um tema muito discutido na atualidade. Há algum tempo observa-se dentro do espaço escolar atitudes de preconceitos e discriminações entre os indivíduos que ali circulam. É fato que qualquer prática que denigre a imagem do indivíduo interfere no processo de ensino-aprendizagem, visto que o indivíduo é um ser integral que se desenvolve integralmente, necessitando de equilíbrio entre a motricidade, cognição e sócio afeição.

Qualquer fator que venha a interferir em um destes aspectos tem influência direta sobre o outro. Refletindo, dessa forma, se torna visível que ações discriminatórias infiram no aspecto do desenvolvimento sócio afetivo, levando o educando a um conflito entre o olhar do outro e suas origens, trazendo um sentimento de despertencimento social.

Dentro do espaço escolar, as aprendizagens são constituídas pelas interrelações pessoais, trazendo a esta instituição a responsabilidade de intervenção diante de práticas de desrespeito à diversidade. Neste contexto, cabe a escola fornecer práticas pedagógicas que propiciem a reflexão dos educandos e dos funcionários sobre o respeito à diversidade, formando indivíduos justos que primem pelo direito de igualdade.

A problematização que ainda é visível se resume a dificuldade de encontrar nas escolas essas práticas reflexivas. É perceptível que ações punitivas são observadas com uma certa frequência, porém, estas, não favorecem uma reflexão crítica sobre o acolhimento do outro.

Dessa forma, este artigo vem apontar que muitas ações são necessárias para garantir o respeito a diferença dentro do ambiente escolar, possibilitando um reflexo na sociedade mediante a efetivação de relações harmoniosas entre os indivíduos.

SIGNIFICAÇÃO DE DIVERSIDADE

De acordo com Frigério e Paim (2018), a concepção de diversidade é considerado um tema da atualidade, apresentando relevância no contexto educacional, pois a escola forma indivíduos cidadãos que convivem cotidianamente com a ampla diversidade observada na sociedade brasileira. A escola como espaço de formação de indivíduos, recebe no seu espaço indivíduos com características culturais e biológicas variadas e possui a necessidade de compreender a diversidade como tema que está inserido na educação, tornando de suma importância o desenvolvimento de um trabalho que aborde este elemento dentro de todos ambientes compostos pela escola.

Para Gomes e Scopel (2006) as implicações com a diversidade dos indivíduos provêm

de referências históricas relacionados a status e poderes. As concepções que estão atreladas a esta diversidade se constituem de elementos conquistados pelas lutas sociais em que os indivíduos procuram conseguir lugar na sociedade sem que sejam alvos de desigualdade. O autor ressalta que as lutas sociais são as responsáveis por trazer a valia das identidades dos indivíduos, as quais caracterizam os seres humanos em suas individualidades, devendo ser respeitadas em todos os ambientes que estes circundam.

Conforme Gomes e Scopel (2006), a sociedade brasileira foi formada pela miscigenação de raças com etnias e culturas variadas, reflexo do processo de colonização, historicamente difundido na literatura brasileira. Essa miscigenação é parte da identidade nacional, onde é possível evidenciar pluralismo de vivências dos grupos sociais que se constituíram com a vinda de diversos povos ao Brasil.

Ainda na ótica dos autores é possível compreender que a mistura de etnias e culturas constituem indivíduos diversos, interferindo no seu modo de pensar e agir nas relações com outros indivíduos, refletidos nas condutas e posturas que os indivíduos possuem diante das situações que vivenciam. Neste contexto, o preconceito adquirido no julgar ao próximo é um aspecto que deve ser extinguido quando aborda-se o tema de respeito a diversidade, pois se manter o discurso de desigualdade entre os indivíduos continuam as relações de poderes em que os indivíduos acham-se superiores aos outros e distribuem falas e ações que menosprezam a origem de outros indivíduos.

A sociedade é composta por vários segmentos que são constituídos por valores e normas que trazem o envolvimento de todos os membros que a constituem. Inseridos neste contexto e influenciados por uma cultura familiar e comunitária, o indivíduo deve possuir a capacidade de adaptação aos elementos que a sociedade lhe oferta, escolhendo e assumindo seu papel diante dos valores e normas, adequando a sua realidade socioeconômica de maneira a possibilitar uma vivência condizente aos moldes colocados pela sociedade me que estão inseridos.

Dessa forma, Mioranza e Roesch (2010) descreve diversidade como:

A diversidade vista do ponto cultural pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças, que foram construídas pelos sujeitos sociais ao longo das relações históricas. Portanto o “diferente” só passa a ser percebido dessa forma, porque nós seres humanos assim os identificamos. (MIORANZA; ROESCH, 2010, p. 3)

Em concordância, Gomes e Scopel (2006) complementa que a diversidade tem em sua significação um componente de construir-se historicamente, socialmente, culturalmente e politicamente m acordo com a visão que está atrelada as diferenças. Com uma visão crítica, o autor expõe que esta conscientização da diferença deve perpassar aspectos cultivados por tempos passados em que as relações de poder justificavam ações preconceituosas e desrespeitos aos indivíduos que não se encontram no patamar das etnias que eram consideradas superiores, uma vez que., dessa forma, mantem-se a

exclusão social de indivíduos com etnias que, a tempos, eram consideradas inferiores. Vale ressaltar que o contexto histórico atual, por mais que exista uma conscientização sobre a importância do respeito a diversidade, carrega resquícios de uma visão arcaica de poder, podendo evidenciar-se na sociedade ações de preconceitos entre os indivíduos.

Para a superação destes rastros que carregam estigmas sobre a diversidade e a desigualdade, Gomes e Scopel (2006) evidencia a necessidade de verificar com mais cautela os elementos que evocam a desigualdade entre os indivíduos em relação a não aceitação da diversidade, pontuando que:

Portanto, a análise sobre a trama desigualdades e diversidade deverá ser realizada levando em consideração a sua interrelação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional, a necessária reinvenção do Estado rumo à emancipação social, o acirramento da pobreza e a desigual distribuição de renda da população, os atuais avanços e desafios dos setores populares e dos movimentos sociais em relação ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais, bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdades e diversidade nas políticas públicas. (GOMES, 2012, p. 678)

Em continuidade, Gomes e Scopel (2006) refletem que a diversidade perpassa o reconhecimento do outro, significando a reflexão0 que deve existir da interrelação do eu com o outro, pois a diversidade está correlacionada com a condição humana de que todos os indivíduos se constituem como sujeitos sociais, históricos e culturais com características que os identificam e o caracterizam de forma única. Não se deve acreditar que com esta fala se ignore as semelhanças, mas se exalta a diferença como algo positivo para o desenvolvimento do indivíduo que aprende com o outro diante dos suas vivências em grupo pela diferença de óticas que são embasadas pelas experiencias pessoais adquiridas pela relação entre cultura e meio em que estão inseridos.

Ser um ser humano para Schutz (2017) é constituir-se como um indivíduo singular e estes indivíduos não vivem só, vivem em contato direto com outros indivíduos em um espaço que se chama sociedade. Nesta análise ser diferente, é ser normal e tal diferença permite que os indivíduos vivam a pluralidade de ideias com respeito as diferenças, primando pela igualdade. Igualdade de direitos, possibilidade de visões, agrupamento de ações e uma convivência respeitosa e harmônica entre os indivíduos que compreendem que cada um tem o seu jeito de ser e isso compõe uma identidade valorativa das pessoas que são.

DIVERSIDADE NA ESCOLA

Para Santos (2012), a abordagem dada ao tem diversidade, na atualidade, continua a ser um desafio, não por falta de conhecimento, mas por falta de uma ação efetiva que fortifique o respeito a ela, uma vez que, critica o autor, dentro do

ambiente educacional é possível verificar um desrespeito com a própria cultura comunitária que cerca a escola. Se a escola não conhece a comunidade em que está inserida e não procura formas de conhecer, será impossível utilizar de ações pedagógicas que favoreçam o respeito pelo o que desconhecem. As necessidades dos educandos, por vezes, estão sendo ignoradas e trazer um discurso sobre o respeito a diversidade sem ações que demonstrem isso, torna-se demagogia.

Conforme Kassar (2016) é visível encontrar dentro de ambientes educacionais um desrespeito a diversidade que vem dos recursos humanos que trabalham neles (gestão escolar, educadores e funcionários da educação). Não somente com os educandos são vistas práticas preconceituosas, mas entre os próprios funcionários é comum verificar posturas de desdenho devido as posições laborais ocupadas pelos indivíduos. Com os educandos isso não acontece de forma diferente, um exemplo disso, são os educandos com deficiência que, por vezes, não são caracterizados e tratados como um educando qualquer, sendo visualizados como um estorvo ao desenvolvimento do grupo.

Kassar (2016) reflete, ainda, que, na atualidade, este preconceito aparece de maneira enrustida, por de trás de um discurso bonito de respeito a diversidade. É fato que os educandos observam todas as ações de qualquer funcionário da escola e, dessa forma, reproduzem ações de discriminação e preconceito. Torna-se fundamental ressaltar que discursos vazios não trazem ações efetivas e que a prática é o reflexo de um pensamento, surtindo um efeito maior do que as palavras vãs.

Com esta visão, Schutz (2017) evidencia que:

Pensar as relações escolares é pensar a experiência da educação. No horizonte educacional, a alteridade, categoria trabalhada por Levinas, pode contribuir para repensar a educação como resgate de outra perspectiva pedagógica, vinda do Outro que busca recriar os conceitos e as próprias relações humanas. Importante para Levinas é a constituição da subjetividade no encontro com o Outro, na abertura e no desprendimento de si. No percurso que delineia, a responsabilidade é o que dá sentido e caracteriza a abertura diante do Outro, sem a negação do Outro como Outro, mas como abertura ética e respeito à sua dignidade. (SCHUTZ, 2017, p. 108)

A escola é um reflexo da sociedade brasileira, coloca Frigério e Paim (2018). Nela é possível encontrar toda a diversidade que o indivíduo se depara em sociedade, uma vez que a educação é um direito de todos, devendo a escola estar aberta ao acolhimento de todo e qualquer indivíduo. Porém, segundo os autores, a história das sociedades que o Brasil vivenciou nem sempre teve esta abertura a todos e os reflexos das relações de poder que eram evidenciadas em eras passadas são visualizadas na atualidade, aparecendo com menos recalque no ambiente escolar. Isso se dá porque a criança em formação e o jovem buscando sua identidade não compreende ao certo a constituição do seu pensamento que é reproduzido pelas falas que vivencia em família ou grupo comunitário, os quais pertence. Essa visão adquirida por

pensamentos conservadores é emitida por estes educandos sem que tenham medo da censura, uma vez que se encontram em construção. Dessa forma a escola deve agir de maneira a promover a conscientização sobre estes pensamentos como maneira de modificá-los explanando as diferenças no contexto educacional de forma positiva e não punindo os educandos por suas ações, uma vez que não compreendem as punições por algo que costumam ouvir, ver e vivenciar fora do ambiente escolar.

Conforme Frigério e Paim (2018), os reflexos históricos que trazem a imposição de uma determinada cultura como superior as outras, com o intuito de manter a centralização do poder é verificada com ações de desvalorização das outras culturas. Para que se mude este cenário, é importante que a escolha traga uma valorização a todas as culturas e as coloque em equilíbrio e igualdade de valores, sem que uma se sobressaia a outra e, para isso, é fundamental que exista uma articulação os currículos e uma política educacional comunitária.

De acordo com Mioranza e Roesch (2010) é necessário compreender que existe diversidade dentro da sala de aula, podendo ser visualizada de maneira que não sejam evidenciados comportamentos desiguais para cada educandos, nem que favoreçam a exclusão destes, devendo ter uma visão de criticidade, superando ações de condenação, utilizando de práticas pedagógicas que possibilitem a elevação e destaque da diversidade cultural.

Quando se evita um estudo aprofundando sobre a diversidade na sala de aula, segundo Mioranza e Roesch (2010), o educador dificulta o processo de ensino-aprendizagem do educando, favorecendo sua exclusão social, propiciando a evasão escolar. Dessa forma, o desenvolvimento de um trabalho com a diversidade tem que priorizar a interrelação entre os indivíduos, não focando a formação de grupos homogêneos, mas grupos heterogêneos, possibilitando a troca de experiências.

Dessa forma, Mioranza e Roesch (2010) expõe que:

Por isso, é que a escola precisa conhecer quem são seus alunos, sem isso é impossível adotar qualquer prática que venha refletir o meio social e cultural em que se encontra. Conhecendo seu meio, poderá valorizar seus alunos em suas particularidades étnicas e culturais e a partir de suas realidades de vida, experiências e saberes construírem, o ensino aprendizagem que contribua para que o aluno adquira conhecimentos que possam ajudá-lo entender as diversidades da sua própria vida tornando-o sujeito crítico e pensante. (MIORANZA; ROESCH, 2010, p. 7)

A escola é a primeira que deve reconhecer a individualidade de cada educando, respeitando seu ritmo, interesse e estilo, buscando estratégias diversificadas de despertar a motivação neles, afirmam Mioranza e Roesch (2010). A utopia do educador de formação de grupos homogêneos, com o mesmo grau de capacidade e dificuldades não condiz com as concepções de diversidade, pois limita os educandos em vez de fazer progredi-los, como erroneamente acreditam. Com

a heterogeneidade, o próprio educador aprende com a diversidade e se torna um profissional mais qualificado para ministrar suas aulas.

Conforme Frigério e Paim (2018), ao propiciar um ensino que respeite as necessidades individuais dos educandos, a realidade social destes é trazida à tona, favorecendo a criação de um projeto pedagógica que respeite a diversidade dentro do contexto educacional.

As práticas pedagógicas, segundo Mioranza e Roesch (2010), devem oportunizar a exploração dos conhecimentos que refletem sobre a diversidade, se tornando fundamentais para a ampliação do entendimento dos educandos e o fortalecimento de atitudes que combatem a discriminação e o preconceito, primando pela intolerância de ações discriminatórias dentro e fora do ambiente educacional.

Nesse sentido, Schutz (2017) enfatiza que:

[...] uma experiência educativa que passa a questionar as injustiças do mundo e se faz sensível ao sofrimento do Outro rompe com o estado de indiferença. Despertar a sensibilidade ética dos sujeitos da educação significa romper com a indiferença frente ao Outro. Claro que é impossível sentir a dor do Outro, sua dor é irredutível, não conseguimos nos colocar no seu lugar; entretanto, permanentemente somos inquietados pelas injustiças que o Outro sofre, e isso sim, é o elemento primeiro de qualquer experiência educativa. (SCHUTZ, 2017, p. 110)

Com uma ação educativa que seja respaldada no acolhimento e reconhecimento do indivíduo com suas especificidades, colocada por Schutz (2017), é possível desenvolver uma interrelação embasada na proximidade dos indivíduos, uma das funções inerentes a educação de construção cidadã de indivíduos que se respeitem mutuamente, contribuído por uma relação harmônica entre eles.

PAPEL DA ESCOLA PERANTE A DIVERSIDADE

No ambiente educacional, segundo Gomes e Scopel (2006) é comum verificar que este contexto favorece a interrelação social entre os indivíduos, propiciando a modificação de comportamentos, assim como, inferem nas características de personalidade e construção de identidades destes indivíduos. Com uma visão mais ampla, é perceptível que a educação deve ser analisada como um conjunto de processos que permitem a compreensão do educando sobre o seu papel em sociedade.

De acordo com Gomes e Scopel (2006), a educação formal desenvolvida nas escolas tem como objetivação a construção de um indivíduo cidadão ativo socialmente mediante o desenvolvimento integral, trazendo elementos que compõem a constituição de ações de cidadania, por meio do conhecimento de diferentes valores, que se consolida pela experimentação, análise crítica e escolha de um sistema valorativa próprio.

Para Santos (2012) é nítido que a escola se configura em espaços que foram construídos para a formação dos indivíduos, de todo e qualquer indivíduo, não tornando possível a

camuflagem de que dentro dela existe uma diversidade grupos étnicos e culturais que se correlaciona diariamente. Neste contexto, é importante frisar que cada educando carrega consigo valores, costumes e crenças que influenciarão na sua maneira e pensar e agira e, consequentemente, no seu processo de ensino-aprendizagem, verificando a fundamentalidade de um trabalho voltado para a diversidade.

Assim Frigério e Paim (2018) enfatizam que:

A escola é um local formado por uma população com diversos grupos étnicos, com seus costumes e suas crenças. Segundo Morin (2001, p. 56): a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (FRIGERIO; PAIM, 2018, p. 3)

A escola tem dentro de si contextos sociais variados, trazidos pelas experiências particulares de cada educando, apresentando várias realidades. Porém, esta diversidade encontra desafios para ser respeitada, pois é possível verificar dentro da escola ações de preconceito e desigualdade representada pelas comparações pejorativas entre os educandos, reflexo das dificuldades encontrados pelos menos fora da escola, em sociedade.

A escola tem valor para a sociedade e para família, pontuam Gomes e Scopel (2018). Segundo os autores, a escola é o local escolhido e confiado pela família para que suas crianças e jovens adquiram aprendizagens de valores que utilizarão na vida, associadas ao exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho. Dessa forma, cabe as escolas a responsabilidade de ensinar valores que agreguem a moralidade dos educandos, por meio da constituição de práticas pedagógicas que possibilitem a compreensão sobre justiça, solidariedade e ética, temas estes que deveriam estar inseridos nos currículos escolares.

De acordo com Gomes e Scopel (2006)

A escola cumpre a sua função social e política não somente na escolha da metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou no preparo das novas gerações para serem inseridas na sociedade, mas também a partir do momento em que trata todos de maneira igualitária, respeitando suas diferenças, superando o preconceito e a discriminação existentes na sociedade. A escola não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade, mas ela ocupa um lugar de destaque para a superação do preconceito, fazendo uso de um trabalho sistemático e crítico na formação de valores de cada aluno (GOMES; SCOPEL, 2006, p. 13)

Segundo Kassar (2016), o discurso público de inclusão social está atrelado ao acolhimento da diversidade, visando por uma educação

que diminuía cada vez mais as desigualdades sociais. A educação, neste contexto, tem uma função de alavancar o desenvolvimento econômico/social, propiciando um combate a esta desigualdade.

Dessa forma, Gomes (2012) coloca que:

Portanto, não se educa "para alguma coisa", educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. O objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, para o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos. Essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros. Enfatizam, também, que essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos. (GOMES, 2012, p. 688)

Conforme Kassar (2016), as aprendizagens são responsáveis pelo desenvolvimento humano e este desenvolvimento humano tem implicação do desenvolvimento cultural. Assim, as práticas vivenciadas pelos educandos, sua construção do conhecimento e a aquisição de aprendizagens serão refletidas em suas ações sociais como indivíduos pertencentes e ativos em uma sociedade. Este desenvolvimento se maximiza mediante a troca de experiencia entre os indivíduos. Dessa forma, quanto mais diversificado for o rol de amizades de um indivíduo, maior será o seu contato com as vivências diferenciadas da sua, possibilitando que se aumente as possibilidades de aprendizagens.

O coletivo escolar, seja em sala de aula, seja fora dela, apresenta educandos diversos que são reflexos de experiencias particulares associada à sua biologia. No contexto educacional, segundo Frigério e Paim (2018), é possível observar que por mais que os educandos apresentem uma mesma faixa etária, eles são diferentes e isso implica na aquisição das aprendizagens. É fato que nem todos os educandos adquirem os mesmos conhecimentos, ou introspectam estes conhecimentos da mesma forma, pois as aprendizagens partem da articulação do que lhe é exposto com as experiências individuais, construindo este conhecimento cada qual da sua maneira

Com esta visão, Santos (2012) coloca que:

Pensar na escola somente como um lugar destinado ao aprendizado cognitivo, é um pensamento digamos que equivocado, pois, a escola é um espaço destinado também para troca de conhecimentos e aprendizados baseados na interação social dos sujeitos. A escola é o lugar onde todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, o que muda, são as estratégias utilizadas na aprendizagem de cada um. (SANTOS, 2012, p. 3)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das fontes argumentativas evidenciadas no decorrer do teor deste artigo,

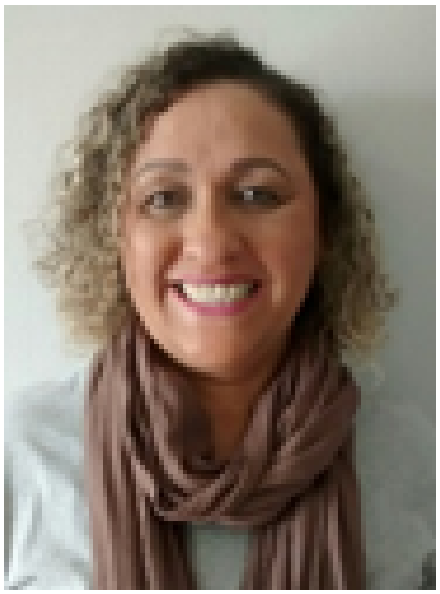
foi possível evidenciar que a diversidade faz parte da sociedade brasileira, provinda da miscigenação cultural e étnica que a história do Brasil pontua com as mediadas utilizadas para a colonização do país, assim como, as políticas de acolhimento de estrangeiros. Dessa forma, os educandos que a escola recebe conta com indivíduos diversos, com histórias e experiências diferentes que fazem parte da sua identidade.

Diante da diversidade que pé encontrada na escola, as práticas pedagógicas voltadas para o respeito com o próximo são fundamentais para que se formem cidadãos que reproduzam estas ações na sociedade em que estão inseridos, modificando versões preconceituosas e discriminatórias que partem das condutas do outro nas relações interpessoais.

Atingindo o grande objetivo da educação que confere a formação de indivíduos cidadãos desenvolvidos integralmente, vale repensar as formas com que o tema diversidade tem sido abordado dentro do ambiente educacional, primando por ações que efetivem a reflexão sobre o papel dos indivíduos na sociedade e sua valia neste sistema.

Com isso, o artigo mostra que a primeira reflexão deve partir do adulto, que possuidor da missão de mediar o conhecimento dos educandos com as práticas sociais reais, tem dentro de suas funções ser o exemplo aos educandos, demonstrando isso nas suas relações com os educandos e demais funcionários.

Por fim, o educando deve ter acesso a uma gama de informações que favoreçam esta reflexão, não necessitando haver ocorrências discriminatórias ou preconceituosas para que o tema seja levantado, devendo ser uma prática comum a ser acrescentada nas aulas cotidianas, favorecendo a percepção dos educandos que todos os indivíduos têm igual valia na sociedade.



CRISTIANI LIBRELON DE LIMA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Hebraico Brasileiras Renascença (1990); Especialista em Administração e Supervisão Escolar; Professora de Educação Infantil e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede Municipal de Ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

FRIGÉRIO, Neide Aparecida e PAIM, Eliane Rosário. O DESAFIO DE TRABALHAR A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA. Disponível em: <http:// maratavarespsicti cs.pbworks.com/w/file/ fetch/74464574/21165929-o-Desafio-de-Trabalhar-a-Diversidade-Cultural-Na-Escola.pdf>. Acesso em 21 de out. 2018.

GOMES, Mercedes Silverio e SCOPEL, Delza Tonole. O PAPEL DA ESCOLA NA SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO NA SOCIEDADE BRASILEIRA. Revista Educação e Tecnologia, ano 2, n. 1, 2006.

GOMES, Nilma Lino. DESIGUALDADES E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A DIVERSIDADE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 137, p.1223-1240, 2016.

MIORANZA, Angela Josefina e ROESCH, Isabel Cristina Corrêa. A DIVERSIDADE CULTURAL NO COTIDIANO DA SALA DE AULA. II Simpósio Nacional de Educação, Cascavel, 2010. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/30.pdf>. Acesso em 21 de out. 2018.

SANTOS, Maria Fabiana Brito. DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. VI Colóquio Internacional - Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.

br/2012/eixo_04/PDF/32.pdf>. Acesso em 21 de out. 2018.

SCHUTZ, Jenerton Arlan. CONVIVER COM A DIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA ESCOLAR COM O OUTRO. Sapere Aude, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 103-115, 2017.



Avenida Copacabana, 325, 22º andar - Alphaville - Barueri
11 4200-7070 | www.fce.edu.br